علم النفس

مجلة فصلية
تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

العدد العشرون / اكتوبر / نوفمبر / ديسمبر ١٩٩١
السنة الخامسة





العدد العشرون / اكتوبر / نوفمبر / ديسمبر ١٩٩١
السنة الخامسة

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

فى هذا العدد

العدد العشرون / اكتوبر / نوفمبر / ديسمبر ١٩٩١
السنة الخامسة

كلمة التحرير

تجتاح العالم الآن موجات من التغيرات السيلسية تتضمن الإيدلوجيات والعلاقات والإتجاهات ،

ومصر تلعب دوراً هاما بفضل تاريخها وحضارتها بحيث يمكن القول بأن بروز دراسات فى علم النفس السياسى اصبحت فى غاية الاهمية وذلك لتوضيح الصور والرؤى وتفسير المواقف والتحرك على اسس علمية سليمة .

من بين هذه الدراسات ما يتعلق بعملية التنشئة الاجتماعية واتخاذ القرار وقياس الرأى العام ومعرفة الاتجاهات سواء داخل الوطن أو خارجه وذلك للتغلب على الصراعات التى قد تنشأ من الإرتجال فى تناول الأمور أو التجربة والخطأ وما ينتج عنها من مشكلات يصعب تداركها فيما بعد .

ومن المحاور الهامة فى التنشئة الاجتماعية ينبغى الا نغفل المحور السياسى الذى يسهم فى غرس قيمة الوطنية والإنتماء ويشجع على الأخذ بالديموقراطية وعلى ممارسة الحقوق السياسية .

هذا الوعى السياسى ينشأ فى المنزل ، وفى المدرسة ، وفى المجتمع الأكبر .

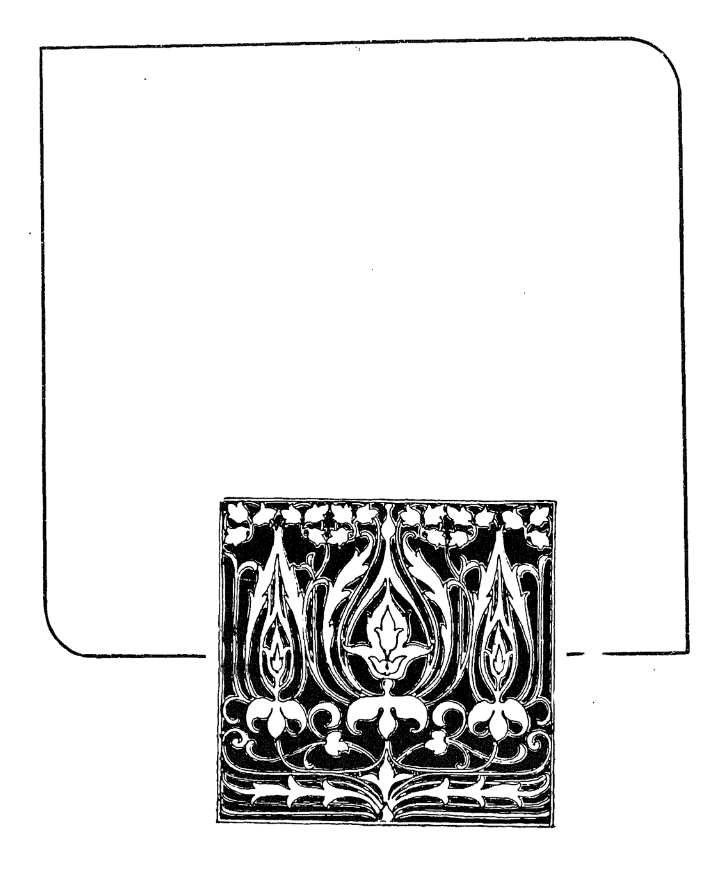
وعلى ذلك فإننا نأمل فى ظهور دراسات تبحث وتشخص وتساعد فى حل المواقف السياسية المختلفة .

ودراسات تبين الأسس العلمية لغرس المفاهيم السياسية فى عقول النشئ حتى يشب واعيا متحضراً .

وبهذا يسهم علم النفس فى خلق المواطن الناضج سياسيا كما يسهم فى تقديم المعارف السليمة للدولة فى مواقف الحاجة إليها .

رئيسة التحرير

أ. د. كاميليا عبد الفتاح



الاساءة للأطفال وعواقبها

تأليف

راتشيل كلام

وكريستينا فرانشى

عرض

د. ممدوحة محمد سلامة

استاذ مساعد علم النفس
اداب الزقازيق

يدور هذا الكتاب حول موضوع حيوى حديث التناول نسبيا منذ أن تصدى له كيمب وكيمب (Kempe & Kempe, 1978) فى نهاية السبعينيات وكتبه اثنتين من علماء النفس عن خبرة مباشرة للعمل فى مراكز خدمة الأسرة مع أطفال سبق أن تعرضوا للاساءة من قبل ذويهم.والكتاب يتناول عدة جوانب نظرية تتعلق بتعريف مشكلة الاساءة للأطفال،وكيفية التعرف عليها،كما يبرز من واقع نتائج دواسة تتبعية،وأخرى تمت باستخدام منهج الملاحظة،الضرر النفسى الذى يلحق بهؤلاء الأطفال نتيجة تعرضهم لقسوة المعاملة من القائمين برعايتهم . ولعل أهمية الكتاب تقع فى تعرضه بشكل مفصل لمنهج الدراسة ، وتركيزه على ما يبديه هؤلاء الأطفال من سلوك وابرازه لاستراتيجيات الضبط والعقاب التى يتبعها أمهات مثل هؤلاء الأطفال وكذلك مدى تعبيرهن عن المحبة والقبول تجاه أطفالهن ، وهو على هذا النحو يثير اهتمام كل من الباحثين والقائمين بتقديم أشكال العون والخدمات النفسية للأطفال بشتى مستوياتهم بالاضافة إلى اثارته ومناقشته لبعض القضايا الحيوية المتعلقة بحقوق الطفل .

ويبدأ الكتاب بعرض تبرز فيه مؤلفتاه كيف أن الاهتمام بمشكلة الاساءة للأطفال،واعتبار ذلك مشكلة هو أمر حديث نسبيا أما القسوة معهم وسوء معاملتهم فلها تاريخ طويل ، ففى العصور القديمة كان الأطفال يقدمون كقرابين ، كما كان غير المرغوب فيهم من قبل ذويهم — وبصفة خاصة البنات — يتم تركهم فى العراء على سفوح الجبال حتى الموت — كذلك ففى العصور الحديثة — عصور الثورة الصناعية — كان الأطفال يعملون لساعات طويلة فى المصانع ،وفى تنظيف المداخن وفى مناجم الفحم وقد كان للجروح والاصابات التى قاسى منها هؤلاء الأطفال ، وأعدادهم الهائلة التى تجوب الطرقات الفضل فى نشأة ودفع

* Calam, R. & Franchi, C., Child abuse and its consequences observational approaches. cambridge: Cambridge University Press, 1987

حركة الاصلاح الاجتماعى فى القرن التاسع عشر . ولعل سوء معاملة وسوء استخدام هؤلاء الأطفال يعكس لنا مدى تدهور قيمة حياة الطفل وسعادته فى عصور ليست ببعيدة عن عصرنا الحالى.

وتذكر صاحبتا الكتاب عن كيمب (Kempe, 1979) أن تركيز الاهتمام على مشكلة اساءة الوالدين لأطفالهم لم يبدأ الاحين تحسنت الظروف الاجتماعية فى بعض المجتمعات بحيث استطاعت التحكم فى انتشار أمراض الأطفال وفى سوء التغذية وبحيث انخفض معدل وفيات الأطفال.

والطريف فى الأمر أن الجمعية الملكية للرفق بالأطفال فى بريطانيا قد تم انشاؤها فى نهاية القرن الماضى عقب انشاء جمعية الرفق بالحيوان وعلى غرارها ، وقد كان لانشاء هذه الجمعية الفضل فى بداية الدراسة المنظمة لهذه المشكلة كما صدر فى اعقاب انشاء هذه الجمعية قانون منع القسوة على الأطفال ضمانا لحماية الأطفال الذين يعانون من الاساءة من قبل ذويهم الأمر الذى وضع نهاية لعرف غير مكتوب يعطى حقا مطلقا للوالدين — أو من يقوم مقامهما — فى معاملة أطفالهم كما يشاؤن ، كما جعل للدولة حق ومسئولية رعاية هؤلاء الأطفال وأسرهم — وقد تدخل الطب فى هذه المشكلة حين وصف أحد أطباء الأشعة فى الأربعينيات من هذا القرن زملة أعراض يعانى منها بعض الأطفال تتمثل فى كسور بعظام اليدين أو الرجلين ، أو نزيف فى الأغشية المبطنة للمخ وهو ما أطلق عليه فيما بعد بزملة أعراض التعرض للضرب المبرح لدى الأطفال Battered child syndrome

وقد مر التعرف على مشكلة الاساءة للأطفال خلال ثلاثة مراحل اساسية تبرز من خلال تتبع تاريخ القسوة تجاه الأطفال حيث كانت هناك مرحلة طويلة من انكار المشكلة تلتها مرحلة أخرى ركزت على وصف أهم أعراضها كحدوث ضرر أو اصابة جسيمة ، ثم التوسع فى التركيز على الأضرار الخافية والجوانب المتعددة لهذه المشكلة . وقد كان تأثير النموذج الطبى واضحا بصفة خاصة فى بداية التوسع الحديث فى الاهتمام بهذه المشكلة حيث تم التركيز على دراسة خصائص الوالد — أو الوالدة — الذى يسيىء معاملة أطفاله وكانت الفرضية الأساسية هو أن مثل هؤلاء الأباء أو الأمهات لابد وأنهم يعانون من اضطرابات نفسية يمكن الكشف عنها عن طريق دراستهم ومن ثم يمكن مساعدتهم وإحداث التغيير فيهم عن طريق العلاج ، ومن هنا أيضا كان تعريف الاساءة للأطفال على انها « احداث بين جروح أو اصابات غير عفوية بالطفل nonaccidental injury غير ان التأثير المتزايد لأعمال بولبى Bowlby أظهر أمام الدراسين لهذه المشكلة جوانب أخرى هامة أغفلها التعريف الطبى المحدود . فقد أكد بولبى ، (Bowlby, 1953) على أن الرابطة الوجدانية والتعلق بين الطفل والأم أمر ضرورى للصحة النفسية،وأن اضطراب هذه الرابطة من الأرجح أن يترتب عليه عواقب نفسية وخيمة . وقد أدى التركيز على مفهوم الاضطراب النفسى لدى الأباء والأمهات الذين يشتدون فى القسوة على أطفالهم ويوقعون بهم الأذى وكذلك التأكيد على أهمية فحص نوعية رابطة التعلق الوجدانى بين الطفل والقائم برعايته إلى محاولة الوقوف على الخصائص النفسية والاجتماعية المميزة لمثل هؤلاء الأشخاص مع التسليم ايضا بأن تعرض الطفل للإساءة من قبل ذويه لابد وأن يترتب عليه حدوث أضرار نفسية بالغة .

من الذين يسيئون معاملة أطفالهم ؟

تبرز مؤلفتا الكتاب الصفات والخصائص التى يتسم بها الآباء والأمهات ممن يسيئون إلى أطفالهم وفقا لما أظهرته نتائج عدة دراسات جيدة . فهؤلاء قل أن يتيحوا لأطفالهم بيئة انفعالية مواتية تدفع بالنمو السليم . وأهم ما يميز مثل هؤلاء الآباء أو الامهات هو مبالغتهم فيما يتوقعونه من اطفالهم بما لا يتناسب ومرحلة نموهم . وقد كانت التوقعات غير الواقعية علامة تميز مثل هؤلاء حيث يصبح فى نظرهم مجرد كسر الطفل للعبته ، أو اتساخ ملابسه اثناء اللعب سلوك شقى متعمد من قبل الطفل . كذلك يتمسك مثل هؤلاء الآباء بمجموعة من القواعد الثابتة غير المرنة التى على الطفل أن ينفذها كما هى بغض النظر عن حاجاته أو قدراته أو

امكاناته أو عمره الزمنى . ومثل هؤلاء الاباء أيضا غالبا ما تكون ضوابطهم وأساليبهم فى التهذيب والعقاب غير متسقة بحيث يصبح من العسير على الطفل أن يفهم العقوبات الشديدةالمفاجئة التى تقع عليه . ويذكر الكتاب تلخيصا لأهم خصائص الآباء المسيئين لاطفالهم وفقا لما جاء فى عرض التراث المتعلق بموضوع الاساءة للأطفال (Spinetta & Rigter 1980) كما يلى :

ـ إن التاريخ النفسى لمثل هؤلاء الآباء يشير إلى خبرات من الحرمان أو القسوة والاساءة الوالدية .

ـ أن مثل هؤلاء الآباء لديهم أفكارا ومعتقدات خاطئة حول دورهم كأباء أو أمهات وحول كيفية تربيتهم لأطفالهم .

ـ أن مثل هؤلاء الأباء يعانون من ضعف فى البناء النفسى يتيح للحفزات العدوانية أن تعبر عن نفسها بلا ضوابط تذكر .

ـ أن العوامل الاجتماعية ـ الاقتصادية تضيف عبئا من الضغوط النفسية على مثل هؤلاء الاباء وان كانت هذه الضغوط النفسية فى حد ذاتها ليست كافية لوقوع سوء المعاملة والإساءة للأطفال .

وقد توصل كيمب وكيمب (Kempe & Kempe, 1978) إلى نفس النتائج السابقة غيرانهمايضيفان على ما سبق من خصائص للاباء المسيئة لأطفالها نقطة هامة تميزهم وهى أنهم يرون طفلهم مخيب للامال لا يستثير المحبة والعطف . ولعل ذلك يفسر لنا لماذا يخص الوالدان أو أحدهما طفل معين دون اطفاله الآخرين بالأذى وسوء المعاملة كما قد يفسر أيضا لماذا تتراوح درجة الأذى الواقع على أطفال أسرة واحدة من طفل لآخر . ورغم أن الدراسين لا يمكنهم القطع بأن الطفل الذى عومل بقسوة من قبل القائمين بالرعاية يصبح فيما بعد والدا (أو والده) يسيىء معاملة اطفاله ، الا أن هناك من الادلة العلمية ما يشير إلى أن الأباء المسيئة لاطفالها **كانوا فى طفولتهم** ضحايا للحرمان والاساءة الوالدية . ويبدو أن طبيعة خبرات الطفولة الخاصة بالوالدين تحدد فيما بعد قدرتهم على الاختيار بين أنماط الوالدية ويبدو أيضا ـ وفقا لما تذكره مؤلفتا الكتاب عن كيمب وكيمب ـ أن الأباء الذين يسيئون معاملة اطفالهم تعيد نمطا للوالدية سبق وأن تعرضوا له فى الطفولة وهو ما يطلق عليه بعض الباحثين دورة الحرمان المتعاقبة بين الأجيال .

الخصائص النفسية للأطفال التى تتعرض للإساءة من قبل القائمين بالرعاية :

يتناول الكتاب أيضا الخصائص النفسية للأطفال الذين سبق لهم التعرض للأذى والاساءة الوالدية والتى يتكرر ظهورها فى نتائج الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع :

ـ نقص القابلية للاستمتاع بالحياة .

ـ بعض الأعراض السيكاترية مثل التبول اللاارادى ، وثورات الغضب ، وعدم الاستقرار وزيادة الحركة .

ـ انخفاض تقدير الذات .

ـ ظهور مشكلات تتعلق بالتعلم المدرسى والاكاديمى.

ـ الانسحاب .

ـ العناد والتمرد .

ـ زيادة الترقب .

ـ السلوك القهرى .

ـ السلوك الناضج الخادع (ليس عن نضج حقيقى) .

هذا مع ملاحظة أن الجو النفسى الذى ينشأ فيه الطفل، والبيئة التى غالبا ما تنطوى على أشكال من الرفض والاهمال وتغيير القائمين بالرعاية من الأرجح أن يكون وقعها على الطفل أقوى بكثير من مجرد وقائع الأذى البدنى أو أى شكل من اشكال الاساءة .

ويلاحظ بعض الدراسين أنه ليس هناك (بروفيل) واحد لشخصية الطفل الذى اسيئت معاملته ، ففى بعض الأحيان تكون المسايرة والرغبة الشديدة فى ارضاء الآخرين ، وفى أحيان أخرى تظهر على الطفل أعراض شيطانية demon symptoms بحيث يكون الطفل صعب المراس ، عنيدا ، لا يعبأ أو يتأثر بأى علامة من علامات الغضب أو الاستهجان من قبل الآخرين ، كثير الحركة غير مستقر فى مكان ، عدوانى لا يستطيع اللعب مع أقرانه لمدة طويلة دون

ان يقوم بضربهم أو سبهم أو ايذاءهم بشكل أو آخر . وقد كان المعتقد لوقت طويل ان مثل هؤلاء الأطفال يعانون من كثرة الحركة والاندفاعية نتيجة خلل فى الجهاز العصبى ، غير أن بعض الدارسين يفسرون هذا السلوك على أنه عرض واضح للقلق ، كما أن العدوان يصبح بالنسبة لهؤلاء الأطفال المنفذ والمخرج الوحيد ، فكل ما تعلموه هو أساليب سلبية لمواجهة الموقف الذى يجدون انفسهم فيه كذلك قد يبدى هؤلاء الأطفال سلوكا ناضجا خادعا Pseudomature يتنازلون به عن حقهم فى الاحساس كأطفال والتصرف كأطفال فى سبيل ارضاء الوالدين أو أحدهما . ومثل هذا السلوك — برغم ما يوحى به من نضج — يهدف إلى تجنب أذى القائم بالرعاية ويؤدى إلى أن يفقد الطفل الكثير فى مجالات اللعب والمهارات الاجتماعية كما تقل رغبته فى استطلاع بيئته وينخفض تقديره لذاته إذ يرى نفسه غبيا أو شقيا غير جدير بالحب كما يقل شعوره بالكفاية فى مواجهة امور أو مهام أو مواقف تقع فى اطار قدراته ، ويفسر الدارسون (يذكرهم الكتاب) ذلك بأنه استجابة تكيفية لظروف سيئة ، إذ يشعر الطفل بأنه أكثر أمانا حين لا يحاول القيام بشىء أو أمر ما عنه لو أنه حاول ثم فشل مما يعرضه للعقاب الشديد .

وأيا ما كان من انماط السلوك السابقة يتخذها الطفل فليس هناك من بينها ما يسهل عملية التعلم أو التعبير اللفظى عن المشاعر أو الأهداف والمقاصد ، لذا فليس من المستغرب أن يكون هناك من الأدلة العلمية ما يؤكد التأخر اللغوى للأطفال الذين تعرضوا للاساءة وبصفة خاصة فيما يتعلق بطرق التعبير اللفظى إذ تستخدم اللغة لا كوسيلة للتعبير عن الأفكار والمقاصد والنوايا والمشاعر وانما كوسيلة لتحاشى العقاب (Blager & Matlin, 1976)

الاساءة للأطفال ومشكلة التعريف :

تبرز المؤلفتان قصور التعريفات المستخدمة للاساءة للأطفال والتى تختلف وفقا لاختلاف البؤرة التى يركز عليها عدد من التخصصات عند تعريف المشكلة . فهناك وجهة النظر الطبية البحته والتى تؤكد على حدوث اصابة جسمية مع فحص طبيعة الاصابة ومدى شدتها ومدى ازمان المشكلة أو حدتها . وهناك وجهة النظر القانونية التى تركز على السماح بالتدخل فى حياة أسرة ما إذا توافرت أدلة واضحة تؤيد خروج حياة هذه الأسرة ومعاملة القائمين على رعاية الأطفال بها عن المعايير المقبولة والمعترف بها ، وهنا تتعرض هذه الأسرة إلى درجات متنوعة من وسائل الإجبار القانونية . أما التعريف النفسى الاجتماعى فيركز على تقييم الأساليب الوالدية وفقاً لمفاهيم ما هو مقبول وما هو غير مقبول فى مجال الوالدية . أما التعريفات بهدف البحث العلمى والدراسة فقد تشمل كل ما سبق من تعريفات بهدف دراسة هذه الظاهرة واعداد البرامج بهدف الوقاية أو التحكم ، وتؤكد مؤلفتا الكتاب على ضرورة وجود تعريف يمكننا من حماية الأطفال من التطرف السيىء لمعاملة أباءهم لهم والذى لا ينبغى أن يكون قاصرا على حدوث اصابة غير عفوية بالطفل وانما يأخذ فى الاعتبار مدى ما يتعرض له الطفل أيضا من اهمال أو رفض أو أساءة انفعالية . « فنحن بحاجة إلى التعرف على انماط معينة من الخبرات السيئة واشكال التعبير الانفعالى تميز بعض الأسر عن غيرها مؤدية إلى وقوع الأذى والضرر بأفرادها » فهناك الحاجة إلى أن يشمل تعريف الاساءة للأطفال مدى أوسع من الاصابات وأشكال الاهمال وذلك لكى يمكن للدراسين استخلاص نتائج تنطبق على مجموعة عريضة من الأطفال الذين يتعرضون للإساءة وسوء المعاملة (صفحة ١٨) .

العقاب البدنى والاساءة والاصابات الجسمية :

تقع الاساءة للأطفال فى سياق مجتمع يقبل العقاب البدنى كوسيلة للضبط وهناك اتجاه يتبناه بعض الدراسين يرى أن الاساءة الوالدية المتمثلة فى احداث اصابات جسمية بالطفل وانما يسهل حدوثها ويتكرر إذا ما كان هناك قبول لفكرة استخدام القوة الجسمية بهدف الضبط وبالتالى فإن كل الأطفال — وبصفة خاصة هؤلاء الذين يتعرضون لأنظمة تهذيب تنطوى على العقاب البدنى — يقعون فى خطر

التعرض للإساءة وسوء المعاملة وقسوتها ومن هنا فبدلا من البحث عن مدى باثولوجية الوالد (او الوالدة) الذى يسىء لأطفاله فإنه يكون من الأجدر أن نعتبر الاساءة الوالديه للطفل نقطة التطرف فى متصل لأساليب التهذيب المتبعة ، وقد وجد أحد الدراسين (Cil, 1970) فى دراسة مسحية قام بها على عدد كبير من حالات التعرض لقسوة المعاملة الوالدية أن أكثر من نصف هذه الحالات كانت تنطوى على واقعة عقاب تجاوزت حدودها . وتختلف آراء الآباء والأمهات حول استخدام العقاب البدنى كوسيلة للضبط وتتراوح ما بين تأييد الضرب من آن لآخر ، إلى استخدام الضرب بانتظام ، إلى استخدام ادوات للضرب كالحزام أو فرشاة الشعر إلى التاكيد بشدة على ضرورة استخدام الضرب كوسيلة للتهذيب ، وترى المؤلفتان أن الذين يستخدمون آداة للضرب عادة ما يمكن اعتبارهم على مشارف احداث اصابات باطفالهم بل ويمكن اعتبارهم فعلا آباء مسيئين لاطفالهم ، وفى هذا الصدد يرى ريجلر (Zigler, 1980) أيضا أن الإساءة للأطفال تقع على متصل للوالديه طرفه الايجابى المحبة والقبول وطرفه السلبى القتل وفى منطقة الوسط بين الطرفين تقع الاساءة الوالدية وبعض وقائع العنف الوالدى تجاه الأطفال .

ولأن الدراسة التى قام بها صاحبتا الكتاب على اطفال تعرضوا للإساءة وسوء المعاملة تشتمل أيضا أمهات الأطفال لذا استخدمنا أكثر من طريقة لجمع البيانات فكانت هناك المقابلة المقيدة وفيها أجابت الأمهات على كيفية معاملتهن ورؤيتهن لاطفالهن وأساليبهن المتبعة فى الضبط والعقاب ، كذلك استخدمت الملاحظة الموضوعية المنظمة للأطفال اثناء تفاعلهم مع الأمهات (حين يأتين لمركز رعاية الأسرة) أو فى تفاعلهم مع أقرانهم ومع بقية المشرفين على المركز ، وتفرد المؤلفتان جزءً كبيراً من فصول الكتاب لعرض مفصل لمنهج الدراسة وأطفال العينة وأمهاتهم ثم تعرضان بالتفصيل لما ادلت به الأمهات فى المقابلة وأساليبهن مع أطفالهن من حيث العقاب والضبط ومن حيث المحبة والقبول .

الحب ، الضبط ، العقاب :

تبرز المؤلفتان البيانات التى حصلتا عليها من المقابلات التى تمت مع أمهات لأطفال اسيئت معاملتهم وذلك فيما يتعلق بما يبدينه من محبة وقبول تجاه أطفالهن وكذلك الضوابط اللائى يفرضنها عليهم وأساليب العقاب وتبدو أن مثل هذه الأمهات لا تدرى أو تدرك تماما ما لسلوكهن فى المواقف اليومية العادية من أثر على اطفالهن . كذلك فنادراً ما يضعن مشاعر الطفل أو أهدافه فى اعتبارهن ، مركزين الاهتمام على كيفية ضبط سلوك الأطفال وكيفية تهذيبهم مع الميل لتفضيل استخدام العقاب البدنى بدلا من محاولة التفاهم مع الطفل . وجميع أمهات عينة البحث بلا استثناء ذكرن استخدامهن للضرب كوسيلة لتهذيب أو ضبط الطفل وجميعهن أيضا أكدن الاعتقاد بان الضرب وسيلة غير فعالة ! كذلك ذكرت بعض الأمهات أنهن يجدن من الصعب التحكم فى انفسهن عند قيامهن بعقاب أطفالهن ، كذلك هناك من الأمهات من كنَّ غير متسقات فى استخدامهن للعقاب ، الامر الذى لابد وأن يكون (مربكا) بالنسبة للطفل فيما يتعلق بما يعاقب عليه وما لا يعاقب عليه ، كذلك أقرت نسبة كبيرة من الأمهات استخدام اشكال من العقاب الانفعالى وذلك بتهديد الطفل بالتوقف عن حبه أو رعايته إو ابعاده أو التخلص منه بشكل أو باخر .

اما فيما يتعلق بالمشاعر الإيجابية تجاه الطفل ومدى استمتاع الأم بطفلها وتقديرها لحاجاته وفرديته فان كثيرا من الامهات اللائى يسئن لأطفالهن كن يركزن على صفات الطفل السلبية اكثر من ذكرهن لصفاته الايجابية ، كما كان كثيرات منهن غير مكترثات بما إذا كان لطفلهن خصائص متفردة أو صفات ايجابية ، بينما عجزت بعض الأمهات عن ذكر أى أمثلة ايجابية لعلاقتهن بأطفالهن .

اما فيما يتعلق بإستراتيجيات العقاب والضبط فمن الضرورى عند فحص هذه الاستراتيجيات ان نكون على وعى بالهدف من تهذيب الأطفال وأساليب النظام المتبعة . فكل لآباء والامهات يودون أن يتعلم اطفالهم الوان السلوك

الاجتماعى المقبول ، لكنهم يختلفون فيما بينهم فيما يتوقعون من أطفالهم من سلوك وفى انماط السلوك التى يقبلونها وتلك التى لا يمكنهم تحملها ، وينبغى — فى الوضع الأمثل — أن تتفق التوقعات والمطالب مع قدرات الطفل وامكاناته ومرحلة النمو التى وصل اليها . ويختلف الآباء والأمهات فيما بينهم ايضا فى نوع الضوابط والعقوبات التى يستخدمونها لتشجيع او حفز اطفالهم للقيام بالسلوك المرغوب . فبعض الآباء والأمهات يميلون لاستخدام أسلوب اتوقراطى فيما يتعلق بالضوابط والنظام بمعنى أنهم هم المتحكمون ، الواضعون للقواعد وهم يتوقعون أن يطيعهم الطفل ، ومنطقهم فى ذلك هو « لأننى (الراشد) قلت ذلك ، لأننى (الراشد) أرى ذلك » ومثل هؤلاء الآباء يميلون إلى استخدام العقاب البدنى .

وهناك من الآباء من يفضل التأكيد على شرح الأسباب للطفل ومناقشته كما يفسر لماذا يتوقع منه القيام بسلوك ما وكثيرا ما يثب الطفل أو يقدم له بعض التنازلات عند قيامه بالسلوك المرغوب وبالنسبة لمثل هؤلاء الآباء فإن القواعد ليست هى ما يفرضها الكبار على الصغار وانما هى ما يلتزم به كل من الكبار والصغار ولانها تنطبق على الجميع لذا فهى قابلة للتفاوض والتغيير

ومن هنا فان الآباء والامهات اللذين يتبعون هذه الإستراتيجيات يتيحون للطفل بعض الاستقلال الذاتى فى اتخاذ القرار كما أنهم لا يصرون بشكل ملح على ضرورة أن يطيع الطفل أوامراهم وانما يدركون تماما أن للطفل انشطته الخاصة ومهامه واهتماماته وهى سبب وجيه ومقبول لقوله احيانا «لا» .

غير أن الآباء والأمهات الذين يسيئون معاملة أطفالهم كثيرا ما يميلون لاستخدام الأسلوب الاتوقراطى فى ضبط اطفالهم كما انهم يؤيدون استخدام العقاب البدنى كوسيلة للضبط غير مدركين أن العقاب البدنى والعنف يصبح فيما بعد حلا لمشكلة وليس مشكلة فى حد ذاته . والعنف — كما تبرز صاحبتا الكتاب — غير مرغوب لكنه يحدث وبصفة خاصة حين يكون الأشخاص تعساء ، متعبين أو محبطين ..

وكما أوضحت الأمهات فى هذه الدراسة فان العقاب البدنى قل أن يكون له تأثير على السلوك الذى ترغب الأمهات فى تغييره ، بمعنى « إذا كان هناك من يخالف فى الرأى ، أو إذا كان لا يفهم ما تود ايضاحه له ، فليس هناك أدنى احتمال لأن تجعله يفهم ما تود ايضاحه أو أن يوافقك فى رأيك إذا ما قمت بضربة وانما من الأرجح أن يجعله الضرب مضطربا بحيث لا يمكنه أن يفكر فيما قلته له أو طلبته منه » (صفحة ١٩٧) ، وعلى كل فإن ذلك هو ما يتبعه بعض الآباء مع أطفالهم .

وفى نهاية هذا الفصل يبرز الكتاب للآباء والأمهات ولكل من يعمل مع الأطفال أو ذويهم او يقدم شكلا من اشكال العون بجميع مستوياته أربعة نقاط رئيسة تتعلق بما يفرض على الأطفال من ضوابط :

— قرر ووضح ما القواعد المرغوب اتباعها على أن تكون متناسبة مع عمر الطفل ومرحلة نموه وعلى أن تكون بسيطة بقدر الامكان .

— كن متسقاً ، اى لا تعطى رسائل مختلطة فيما يتعلق بالقواعد ، فالأمهات المسيئات لمعاملة اطفالهن كثيرا ما كن يطبقن القاعدة بشدة فى مرة لكنهن كن يضحكن مرات أخرى على « شقاوة أطفالهن » ، وحيث يكون الوالدان معا فينبغى ان يتمسك كل منها بنفس القواعد ، وبنفس درجة الاتساق .

— امتداح الطفل على قيامه بسلوك طيب ، فكثيراً من الأسر التى يظهر فيها مختلف انواع السلوك المشكل ومشكلات السلوك هى أسر لا يحصل الطفل فيها على الاهتمام ولا يلتفت إلى أن ما يقوم به الا حين يصدر عنه سلوك غير مرغوب أو حين يقم « بشقاوة » ما بينما يتم تجاهل كل ما يقوم به من سلوك طيب .

— اشرح ما الذى تقصده « واعد الشرح وكرره — فمن الصعب على الطفل الصغير أن يتذكر القاعدة وبصفة خاصة إذا انهمك فى شىء أو كان متحمسا له . وينبغى على الوالدين ان يتوقعوا شرح وإعادة شرح ما يودون لأطفالهم اتباعه أو القيام به وذلك قبل أن يستوعب الطفل هذه القواعد

ويستدخلها » ، وإذا ما إحترم الأباء حاجات الطفل إعترفوا بذلك فالاحتمال الأرجح هو أن يصبح بامكان الطفل أن يسلك بنفس الطريقة تجاه الوالدين .

حقوق الطفل :

في هذه الفقرة الأخيرة من الكتاب تضع المؤلفتان بكل قوة ووضوح سبعة حقوق أساسية للطفل وهدفهما من ذلك هو ابراز أن للطفل حقوقا ينبغي الوفاء بها وكذلك وضع هذ الحقوق في سياق المشكلات التي مرت بها الأسر التي قامتا بدراستها ، والفقرة تهم كل من يعمل مع الأطفال :

١ ــ حق الغذاء :

فكل من يعمل مع الأطفال ينبغي أن يدرك أن الطفل ناقص الوزن الذي تبدو عليه بوادر الاعتلال هو طفل قد يكون عرضه لخطورة سوء المعاملة . فقد لا تكون تغذيته كافية بسبب الفقر أو بسبب تجاهل وإهمال الوالدين ، وقد يقوم القائم بالرعاية بحرمانة من الطعام كأحد وسائل العقاب ، أو قد يتوقع ولى الأمر أن يقوم الطفل بإطعام نفسه بنفسه في حين لا يكون ذلك في حدود قدراته ، أو أن تناول الطعام هو مصدر توتر في العلاقة بين الطفل والقائم بالرعاية .

٢ ــ حق العناية بنظافته ومظهرة :

رغم أن المحافظة على نظافة الطفل وحسن مظهرة أمر يتطلب كثيراً من الجهد ، ورغم أن الأمهات يختلفن في درج تحمل بعض القذارة وعدم العناية بنظافة أطفالهن الا أن هناك عدة معايير أساسية لنظافة الطفل ينبغي مطابقتها . فالطفل الذي لا يستحم ولا تغير له ملابسه الداخلية لمدة طويلة هو طفل مهمل تساء معاملته ، والرضيع الذي لا تغير له سراويله بانتظام هو رضيع لا يلقى رعاية كافية ، الام التي ترى أن اتساخ ملابس طفلها فعل متعمد لإثارتها هي ولا شك أم بحاجة إلى العون والمساندة .

٣ ــ حق اللعب :

اللعب هو « عمل » الطفل ، ومنذ بداية عهده بالحياة فهو بحاجة لمن يحمله ويحادثه ويشجعه على استكشاف بيئته والتعرف عليها ، والأطفال لا يمكن أن ينموا دون وجود التنبيهات المناسبة ، والكبار والقائمين بالرعاية هم أهم مصدر لهذه التنبيهات ولا يكفى الأمر أن تعطى الطفل دمية أو لعبة ونتوقع منه ان يلعب بها ، فالطفل يمكن أن ينمو بدون اللعب والدمى لكنه لا يمكن أبدا أن ينمو بدون التفاعل مع الآخرين . وتذكر المؤلفتان هنا حالة طفل في الرابعة لم يكن يعرف اسمه لأن أمه لم تكن تتكلم معه أبدا .

ولأن الطفل له الحق أن ينمو على نحو سليم فان ذلك يتطلب قدرا من الضوضاء والفوضى على الكبار تحملها كجزء لا يتجزأ من حقيقة أن الطفل كائن حي وليس دمية .

٤ ــ حق الأمان :

من حق الطفل أن يكون آمنا بمعنى أن نحميه من الأخطار الحقيقية الموجودة في البيئة والتي لا يمكنه فهمها ، وهذا الحق ينطوى على ضرورة أن يجعل الأبوان منزلهما أمنا بالنسبة للطفل كأن يحفظا المواد الكيماوية والعقاقير وغيرها بعيدا عن متناول يد الطفل مع تعليم الطفل الأخطار المحيطة به بما يتناسب مع عمره الزمني وبالطريقة المناسبة وليس بأن نلسع يديه بالنار لكي يعرف خطرها « وهو ما فعلته أحد أمهات الدراسة بطفلها » أو أن مثل هذه الطريقة يمكن ان تدخل في نطاق الإساءة وسوء المعاملة . كذلك لا ينبغى أن نتوقع أن يذكر الطفل ما حذرناه منه من مرة واحدة .

والطفل ينبغي أن يكون آمنا من أي شكل من اشكال العدوان البدني . وكل من يعمل في مجال تقديم الخدمات النفسية للأطفال يعلم تماما أن استمرار استخدام العقاب البدني يمكن ان يتدهور سريعا إلى احداث اصابات بدنية بالطفل ويمكن ان يتدهور أكثر من ذلك بأن يصبح احداث الاصابة بالطفل نتيجة للأذى البدني أمر معتاد .

والطفل ينبغى أيضا حمايته من الاعتداء الجنسى والذى يمكن أن يحدث فى اطار الأسرة بالرغم من ان ذلك كان لا يثير اهتمام المتخصصين فى تقديم الخدمات النفسية للطفل والأسر إلى عهد قريب ، فالوالدين والمتخصصين ينبغى أن يكونوا يقظين تماما لاحتمال حدوث مثل هذه الاساءات الجنسية ، وتؤكد مؤلفتا الكتاب على اهمية وقيمة الملاحظة ، ولا ينبغى اغفال أى بادرة ذات معنى فى سلوك الطفل أو سلوك الكبير ، فالطفل ينبغى أن تتوافر له وسائل طلب العون والطفل الذى لا يمكنه أن يعبر عن خبراته بالكلام يمكن مساعدته من خلال اللعب وفنيات العلاج باللعب .

بخبرات من هذا النوع لذا ينبغى تقديم العون لهم حتى يمكن إيقاف دورة الحرمان المتعاقبة بين الأجيال وذلك بمساعدتهم فى زيادة فهمهم لنمو الطفل وتشجيعهم على الاستجابة على نحو طيب لحاجاته الانفعالية (Rutter & Madge, 1976)

ولكى يكون الطفل آمنا نفسيا ينبغى أن يشعر بأن حاجاته سيتم إشباعها وأنه لن يلقى الإهمال ، فالطفل ينبغى أن يتكون لديه الإحساس بأن هناك من يهتم لا بتقديم الطعام له أو تغيير ملابسه فحسب وإنما بمشاعره بالألم أو الخوف أو الوحدة .

٥ — حق الأمن النفسى :

ينبغى للطفل أن يكون آمنا من الخوف من العنف ، أو الاعتداء الجنسى ، أو أى شكل من اشكال العدوان عليه من قبل عالمه الاجتماعى . فالطفل الذى يعيش فى حالة خوف أو ترقب لما قد يقع عليه من عدوان لن يكون تلقائياً أو حراً فى استشكاف عالمه ، وبالتالى تعوق امكاناته للتعلم وفرص نموه . فالطفل غير الآمن هو طفل قلق مضطرب تظهر عليه كثير من الأعراض والسلوكيات المضطربة والتى قد يكون لبعضها قيمة تكيفية — كالتوجس والترقب — فى بيت يتعرض فيه الطفل للعنف وأشكال الأذى لكنها فى النهاية تعوق نمو الطفل السليم ، وهكذا قد يصبح الطفل فى النهاية حبيس اشكال من السلوك السلبى يقوم بها وبشكل متكرر لكى يجذب الانتباه والاهتمام .

ولكى يكون هناك امنا نفسيا للطفل ينبغى الا يقع فريسة لأشكال الإساءة النفسية والانفعالية من رفض وتهديد بسحب الحب واغاظه وتهديد بالابعاد أو التخلص منه ، ومعايرته بعيوب ومقارنته بأقران . فإذا تكرر تجاهل ألم الطفل ومعاناته ، وإذا تكرر مضايقته وتهديده فإن ذلك سيودى بأمنه النفسى ورغم أننا لن نلحظ عليه اصابات جسمية ظاهرة الا أن الاصابة النفسية ستحدث وبشكل شديد . ويبدو أن بعض الآباء والأمهات قد مروا فى طفولتهم

٦ — حق التقدير :

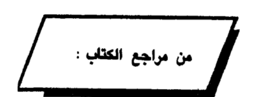
الطفل بحاجة إلى الاحساس بأنه مقدر وله قيمته وأهميته ، وهو بحاجة لأن يشعر انه محبوب مرغوب لذاته ، وهو بحاجة للتشجيع والقبول لكى ينمو نموا سليما . والأطفال الذين لا تصلهم الا رسائل منطوقة أو غير منطوقة مضمونها سلبى من قبل القائمين برعايتهم سيعانون من انخفاض تقديرهم لذواتهم بل ولن يتوقعوا الا الرفض والفشل من قبل الآخرين بل وربما تكونت لديهم انماط من المسالك التى لا تلقى الا الرفض من قبل العالم الاجتماعى .

٧ — حق الطفل ان نتيح له ان يكون طفلا :

الطفل مصدر سعادة وامتاع للوالدين لكنه يتطلب الكثير من الجهد والعمل الشاق فعملية تربية الأبناء اشبه بعملية مستمرة لحل المشكلات ، وكل مهمة تتلوها أخرى وكل اسبوع أو شهر أو عام يأتى بمهام جديدة يثير قضايا ينبغى حلها .

وتؤدى مواجهة الوالدين لهذه المهام بشكل طيب إلى زيادة شعورهم بالتحقيق والانجاز ، ولكن حين لا يتم مواجهة المطالب على نحو طيب يكون هناك شعور الآباء بخيبة الأمل وبالرفض وتصبح عملية التنشئة وتربية الأبناء عبأ ثقيلا .

وكثير من الآباء ينقصهم النضج والمعرفة بنمو الطفل بشكل يجعلهم غير مهيئين لمهام الوالدين وغير معدين لها ومن هنا فقد يفسر بعضهم سلوك الطفل على أنه محاولة لاغاظتهم أو اثارتهم ، أو أن هذا الطفل شيطان شقى . كذلك يكون لدى البعض توقعات مبالغ فيها تجاه أطفالهم بحيث لا يمكنهم قبول سلوكهم فى اطار ما لديهم من قدرات وإنما يقيمون هذا السلوك وفقا لما لديهم من توقعات مبالغ فيها غير واقعية ، وتكون الطامة الكبرى حين يظن الوالدان أو أحدهما أن مجىء الطفل قد تدخل فى حياته وأحدث بها تغيرات لا يرضاها وهنا يصبح الطفل ملوما على ما لم يفعله . كل ذلك لا شك يتدخل فى حاجة الطفل لأن يكون طفلا ولأن ينمو نموا سليما وأن يكون له كيانه المتفرد المقبول فى إطار إمكاناته وقدراته كطفل ينمو لا كراشد قد اكتمل نضجه .»



— Blager F. & Martin, H. P. (1976) Speech and language of abused children, In the Abused child ed. H. P. Mantin – Cambridge: Mass; Ballinger.

— Bowlby, J. (1953): Child care and the growth of love Hamondsworth: Pengiun.

— Gil, D. (1970): Viole ce against children. Cambridge: Mass; Harvard University Press.

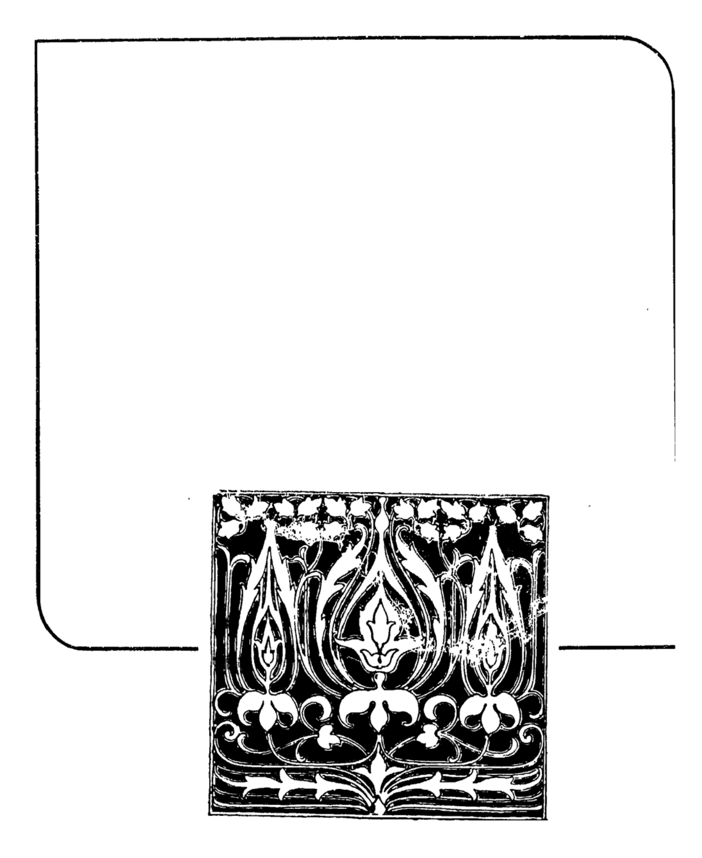
— Kempe. C. H. (1979): Recent developments in the field of child abuse. Child abuse & Neglect, 3, ix – xv.

Kemp, R. S. & Kemps C. H. (1976) Cycles of depri vation, London: Heinemann

— Rutter, M. & Madge, M. &. (1976) Cycles of deprivation, London: Heinemann.

— Spinetta, J. J. & Rigler, D. (1980) The child abusing parent: A psychological review. In Traumatic Abuse & Neglect of Children at Home, ed. G. J. williams & J. Money. Baltimore & London: John Hopkins University Press.

— Zigler, E. (1980): Controlling child abuse do we have the Knowledge and/ or the will? In child Abuse: An agenda for action, ed. G. Grebner, C. Ross & E. Zigler, Oxford University Press.



نحو علم نفس التنمية

أ. د. عبد الرحمن محمد العيسوى

استاذ علم النفس

بكلية الآداب بجامعة الاسكندرية

مقدمـــة :

فى هذا المقال ـــ المتواضع ـــ اتقدم باقتراح للمسئولين عن الدراسات النفسية فى مصر والعالم العربى لادخال مادة جديدة ضمن المقررات والبرامج الدراسية لطلاب علم النفس تتناول ما يمكن أن نسميه علم نفس التنمية Psychology of Development مواكبة لتطور المجتمع . وليس ذلك بغريب على ذلك العلم الناشىء والوثاب الذى أخذ فى التطور السريع منذ انسلاخه عن أمه الفلسفة ورغم حداثة تاريخه ، الا أنه سريع الخطى فى مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية التى تدور حوله فى المجتمعات المحلية والعالمية . بل إنه كان ومازال هو ذاته أحد أدوات المجتمع فى التقدم والرقى والتحضر والتمدين . Moderliz- tion .

ولقد امتدت الخدمات السيكولوجية لتشمل كافة جوانب الحياة العصرية ، ولم تعد قاصرة على تقديم الرعاية للفئات الشاذة من أبناء المجتمع كالمرضى والجانحين والمجرمين وضعاف العقول[1] Abnormal groups

وليس هناك أدل من مواكبه علم النفس واتسامه بالمرونة من اسهامه الايجابى والفعال فى الحربين العالميتين اللتين دارت رحاهما فى هذا القرن ، فنشأ وتطور وازدهر علم النفس الحربى أو العسكرى Militaty psychology ابان الحربين ، وتتنوع الخدمات والابحاث النفسية لتشمل : علم النفس التجارى ، والتربوى ، والاجتماعى ، والفسيولوجى ، وعلم نفس الحيوان ، والادارى ، والارتقائى ، والقضائى ، والمقارن ، والصناعى أو المهنى ، علم النفس الجنائى والاكلينيكى وعلم نفس الطفل والمراهق ودراسات الشخصية ، وذلك إلى جانب تاريخ علم النفس ومدارسة ومناهج البحث فيه ، والقياس وادواته والإحصاء السيكولوجى وتقنياته .

ونضيف إلى ذلك علم نفس البيئة ، ذلك الفرع الذى ظهرت الحاجة اليه بازدياد مشاكل البيئة وما أصابها من جراء التلوث Pollution والازدحام والضوضاء وبناء ناطحات السحاب والتكدس السكانى وما فيه من ضوضاء وتلوث الهواء والماء والتلوث النووى والتلوث بالضوضاء (التلوث مشكلة العصر للدكتور أحمد مدحت اسلام — عالم المعرفة — ١٩٩٠) . وفى ضوء المتغيرات الاجتماعية التى تطرأ على المجتمع العربى يمكن اضافة علم نفس الادمان Psychology of Addection نظر لتفشى ظاهرة الادمان وسقوط مئات الضحايا فى مستنقع الادمان وفى ظلماته .

وعلم النفس ، شأنه فى ذلك شأن شتى العلوم والمعارف الاخرى ، لا يمكن أن يقف ساكنا حتى يتغير المنظر الاجتماعى من حوله ثم يأخذ فى تطوير نفسه ، انما لا بد أن يكون للسيكولوجيين دور المبادأة وأخذ المبادرة فى الدعوة للاصلاح والتطوير والتصدى لما يجابه المجتمع من المشكلات والأزمات والعمل على دراساتها واقتراح الحلول الملائمة لها اول بأول .

وإذا كنا نجتاز مرحلة الصراع مع الزمن ، ولهث الانفاس لكى نواكب ركب حضارة العصر ، فلا يمكن أن تكون جهود علماء النفس ضربا من الترف العلمى والاستغراق فى النظر والتنظير ، وإنما أن توجه جهودهم فى المقام الأول لمعارك المجتمع وملاحم نضاله .

ولكى يتسنى للعلم القيام بخدمة المجتمع على الوجه الصائب لابد من التعرف أولا على اهداف المجتمع فى الوقت الحاضر لأن ذلك يضىء الطريق ويوضح الرؤية أمام المشتغلين بالعلم فى وطننا العربى الكبير لكى تتجه جهودهم وطاقاتهم نحوها .

اهداف المجتمع الراهنة :

لكل مجتمع ، فى كل حقبة من حقب التاريخ ، أهداف أو أولويات يضعها نصب عينيه محاولا تحقيقها ،ونستطيع ان نقول ان مجتمعاً كالمجتمع المصرى لابد وأنه يستهدف ما يلى :—

١ — تحقيق الرخاء ، وما يتبع ذلك من سداد المديونية ، وتحسين نظام المدفوعات ، وزيادة الدخل القومى والفردى ، ورفع مستوى معيشة الافراد .. الخ .

٢ — تدعيم الديمقراطية فكرا وسلوكا وارساء مبادئها فى الحق والعدل والمساواة والاخاء وتكافؤ الفرص والتعاون والمشاركة .. الخ .

٣ — صيانة السيادة والاستقلال وعدم التبعية السياسة أو الاقتصادية ، ويتطلب ذلك تحقيق القوة العسكرية الوطنية وتطويرها باستمرار وإستنادها إلى قاعدة اقتصادية وسياسية واجتماعية وعلمية سليمة .

٤ — نشر العلم والقضاء على الأمية وتحقيق آمال الجماهير المتطلعة إلى الارتواء بماء التعليم العالى الذى تتخذ منه طبقات المجتمع ، ولا سيما الطبقات الكادحة ، مصعدا اجتماعيا ترتقيه للصعود دائما . ولا شك أن التعليم فى الوقت الحاضر مطلب اجتماعى ملح .

٥ — نشر الوعى الأمنى والصحى والدينى والخلقى وتنمية القيم الاسلامية الخالدة فى الحق والخير والجمال والعدل والانصاف والشورى والبر والاحسان والامانة والصدق والولاء والوفاء والتضحية والبذل والعطاء والإستشهاد .. الخ .

٦ — مواكبة حضارة العصر واللحاق بها ونقل التكنولوجيا المتقدمة واستيعابها ، وعدم التخلف عن مسايرة العصر بما فيه من علم وفكر مع المحافظة على ما لدينا من تراث وقيم ومبادىء نابعة من ديننا وتاريخنا وأمجادنا الخالدة بل العمل على ازكائها .

وسائل تحقيق الاهداف الاجتماعية :

إذا كانت هذه اهداف مجتمعنا ، أو بعضا منها ، فان تحقيقها يتطلب اتخاذ العديد من الوسائل والاجراءات وانتهاج كثير من المناهج واعتناق الفلسفات المؤدية إلى تحقيق هذه الغايات ومن ذلك الاهتمام بزيادة الانتاج ، وتحسين جودته ، حتى يفى بالاحتياجات المتزايدة لأبناء

المجتمع ، وحتى يقوى على المنافسة فى الأسواق العالمية . وفى سبيل تحقيق الاكتفاء الذاتى يلزم غزو الصحراء واستقطاع مساحات شاسعة من جوفها وضمها إلى الرقعة الخضراء ، ومد اضواء العمران إلى اعماق الصحراء ، ويتطلب غزو الصحراء هذا ، من بين ما يتطلب ، تغيير اتجاهات الناس العقلية نحوها . كذلك يتطلب اتباع سياسة فعالة فى تحديد النسل وتنظيم الأسرة حتى لا تلتهم الزيادة المضطردة فى اعداد السكان عوائد التنمية ومردوداتها .

كذلك يتطلب هذا الهدف تغيير الانماط الاستهلاكية لدى أفراد المجتمع ، واتباع انماط أكثر توعية واقتصادا ، وغير ذلك من الوسائل والاجراءات التى تكفل تحقيق هذه الاهداف . ولا شك أن التنمية وخططها ومشروعاتها من بين الوسائل المهمة التى اتخذتها الدولة فى كل مجتمعاتنا العربية سياسة لها لتحقيق هذه الاهداف وغيرها . وتتطلب التنمية تغييرا فكريا وسلوكيا واداريا وجذريا وفوق كل ذلك تتطلب قيما خلقية خاصة تكفل لها النجاح وتصون عائداتها . كذلك تتطلب التنمية استخدام العلم والتكنولوجيا فى المشروعات العمرانية والانتاجية المختلفة . وتحسين سبل الادارة واسهام آحاد الناس فى مشروعاتها .

مفهوم التنمية بمعناها الشامل :

التنمية ، بداهة التطوير العمدى المقصود والهادف ، وتحسين الأشياء ، والارتفاع بجودتها ، أو انشاء الأشياء الجديدة ، والعمل على تقدمها وحسن تطورها ، وازدهارها ومن معانيها التوسع والامتداد ، والكشف عما يكمن فى باطن الأرض أو فى سماء الوطن أو فى مائة من خيرات واستغلالها أو ما يوجد من قوة وطاقات والعمل على تحسينها وجعلها تعطى أقصى ما تملك من خيرات . وتتضمن التنمية تقوية مصادر الخير والانتشار والنمو والتطوير وجعل الأشياء أو الاشخاص أكثر نضجا واكثر عمقا وأكثر فهما . وقد تعنى التدقيق والضبط والتشغيل والاستعمال والاستكشاف وارتياد الاماكن المجهولة واكتشافها واستغلال الامكانات واستثمارها أو القدرات الكامنة وتتضمن معنى التعمير والتشييد ، ونشر العمران فى الاماكن الخالية ، وكذلك عمليات التعدين أو استخراج المعادن من باطن الارض ، وتتضمن عمليات التنمية تحويل الأشياء من شكل إلى شكل آخر اكثر تطوراً كما هو الحال فى الصناعات البتروكيميائية . وعلى ذلك يمكن النظر للتنمية على انها عملية تؤدى إلى تنمية الاشياء والناس . ويمكن النظر اليها على انها نتائج هذه العملية ، اى عملية التنمية وقد تشير إلى عمليات التعديل والتغيير والتركيب اما ما يعرف باسم مناطق التنمية فهى تلك المناطق التى يستشعر المجتمع انها غير نامية ، ولذلك يمد اليها يد العون فى شكل مزيد من العمران والتصنيع .

وقد تتطلب عمليات تنمية المناطق المحرومة تقديم المساعدات للتدريب والتأهيل واعادة التأهيل للسكان وتحسين ظروف المعيشة بما فى ذلك من امدادات المياه والاضاءة والنظافة وتعليم الحرف ونشر المهن والصناعات النافعة . ولقد تبينت المملكة المتحدة البريطانية حاجة بعض مناطقها إلى التنمية فى وقت مبكر إلى عام ١٩٣٤م . وفى عام ١٩٤٥ تحول اسم هذه المناطق من المناطق غير النامية إلى المناطق النامية بعد أن امتدت اليها يد التنمية والتعمير . ومن الوسائل التى استخدمتها انجلترا لتنمية هذه المناطق تقديم العون والمنح والقروض لانشاء المصانع الجديدة[٢] .

والعمل التنموى ، بمختلف ابعاده ليس غريبا على ارض الاسلام ، فلقد حرص الاسلام الحنيف على تنمية مواهب الفرد وقدراته وخبراته ومعارفه ومختلف قواه الجسمية وتدعيم ايمانه بالله الخالق[٣] .

التنمية والنمو الطبيعى :

التنمية من أكثر المفاهيم السياسية والاجتماعية والاقتصادية والبشرية اتساعا فى عصرنا الحالى ، ولا سيما فى دول العالم الثالث التى اتخذت منها منهجا للتقدم والرقى والتخلص من وهدة التخلف ، واللحاق بركب حضارة العصر .

والتنمية لغة معناها « النماء » أى الأزدياد التدريجى فى الاجسام الحية . ويقال نما المال نموا . ويستخدم اصطلاح

التنمية بمعنى الزيادة فى رفع مستوى المجتمع اقتصاديا واجتماعيا . وهناك انواع او ابعادا مختلفة من التنمية ، منها التنمية الاقتصادية Economic development ويختلف مدلول التنمية الاقتصادية عن النمو الاقتصادى Economic growth الذى يشير إلى التقدم الاقتصادى التلقائى أو الطبيعى أو العفوى . ويختلف مفهوم التنمية أو النماء عن مفهوم التغير ، لأن التغير لا يؤدى بالضرورة إلى التقدم والارتقاء فى المجتمع ، كما هو الحال فى حالة الحرب الذى يؤدى إلى تغيير أوجه الحياة فى المجتمع ، ولكن إلى الأسوأ . أما النمو فيختلف عن مفهوم التنمية ، لأنه قد يحدث بصورة تلقائية دون التدخل المتعمد من قبل المجتمع . والتنمية يقصد بها التدخل المقصود لتحقيق النمو بصورة سريعة الخطى فى حدود فترة زمنية تحددها خطط التنمية ، فزيادة السكان فى مجتمع ما قد تنمو وتتزايد دون تدخل من قبل الدولة أو المجتمع . والحقيقة أن الفرق بين مفهوم النمو والتنمية كالفرق بين التطور وعملية التطوير المقصودة .

وبينما يحدث النمو من خلال تطور تدريجى بطىء ، فان التنمية تحتاج إلى دفعة قوية تحركها قدرات انسانية خبيرة ، تخرج المجتمع من حالة الركود إلى التقدم ، كما أن الفرق بين التغير والتنمية يتمثل فى ان التنمية يفترض سيرها فى خط مستقيم صاعد يميزها عما كان ، كما تفترض حكما تقويميا يصفها بأنها تسير إلى الافضل ، بعكس التغير الذى لا يفترض فيه الأحسن على طول الخط ، وإنما قد يكون تغيرا إلى أسوأ[٤] .

« والحقيقة ان التنمية عملية شاملة متكاملة تتضمن كافة الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والبشرية والقانونية والتعليمية والسياسية[٥] والاخلاقية .» .

وعلى ذلك فالتنمية لا تقتصر على مجرد تقديم الخدمات الاجتماعية . ويذهب بعض المفكرين إلى جعل موضوع التنمية من مهام العديد من العلوم الانسانية كعلم الاجتماع والانثروبولوجيا وعلم السياسة والادارة والطب الاجتماعى والزراعة وتخطيط المدن والدين والتربية ، ويغفلون بذلك فرعا هاما من العلوم الانسانية الا **وهو علم النفس والدراسات النفسية** التى تقوم بالنصيب الاكبر فى اعداد اهم عنصر من عناصر العملية الانمائية ألا وهو الانسان نفسه . فيسعى هذا العلم للتعرف على طبيعة نموه ، وأساليب تفكيره ، وطرق اعداده ، وتعليمه ، وأساليب علاجه ، وتحريره من المشكلات والأزمات . وتنمية قواه العقلية والنفسية والصحية ، وصقل شخصيته وتنمية سماته . ولذلك فان لعلم النفس دورا لا يقل عن العلوم الأخرى فى معارك التنمية وفى تحقيق اهدافها ما لم يكن اكثر منها .

تعريف هيئة الامم للتنمية :

ومهما تعددت مفهومات التنمية ، فانها تتفق فى الهدف العام منها وهو تحقيق سعادة الانسان ورفاهيته ، فالتنمية ، وفقا للمفهوم الذى تتبناه هيئة الامم المتحدة ، يشير إلى العمليات التى تؤدى إلى تقدم المجتمع اقتصاديا واجتماعيا ، وذلك عن طريق تضافر الجهود الحكومية والشعبية . ويشار ، أحيانا ، إلى التنمية Development على انها التغيير الاجتماعى Social change الذى يتضمن إضافة أفكار جديدة إلى النظام الاجتماعى Social system بهدف تطوير أحوال الناس ، وتوفير الخير الاجتماعى Social well being بينما يرى بعض مفكرى التنمية ان التنمية عبارة عن زيادة فرص الحياة أمام الناس . ويهتم الفكر التنموى الحديث بتحقيق الرفاهة البشرية أو تحقيق الحياة الجديدة . وهناك ابعاد كثيرة لهذه السعادة منها البعد المادى ، والبعد الاقتصادى ، والبعد البشرى ، والبعد الانسانى ، والبعد الاجتماعى ، والبعد البيىء .

ومؤدى هذا ان العملية التنموية عملية متعددة الابعاد ، حيث تتضمن البعد السياسى والاجتماعى والاقتصادى و البيىء .

التنمية بمعناها الشامل :

ومن الجدير بالذكر ان نشير إلى مفهوم التنمية فى اطار الفكر التنموى الشامل . فالتنمية « هى النمو المدروس على أسس علمية ، والذى قيست أبعاده بمقاييس علمية سواء

كانت تنمية شاملة ومتكاملة أو تنمية فى أحد الميادين الرئيسية مثل الميدان الاقتصادى أو الاجتماعى أو السياسى أو الميادين الفرعية كالتنمية الصناعية أو التنمية الزراعية .. الخ[٦].

ومن التعاريف التى قبلتها الامم المتحدة فى عام ١٩٥٦ للتنمية ، ذلك التعريف الذى يعتبر التنمية « العملية التى بمقتضاها توجه الفرد لكل من الاهالى والحكومة لتحسين الظروف الاجتماعية والاقتصادية فى المجتمعات المحلية لمساعدتها على الاندماج فى حياة الأمم والاسهام فى تقدمها بأفضل ما يمكن »[٧].

والحقيقة أن مفهوم التنمية بمعناها الشامل لا ينتمى إلى علم واحد من العلوم ، ولكنه يتطلب تضافر مجموعة من العلوم والتخصصات الحديثة . ويعتبر الانسان الهدف الرئيسى للتنمية الاجتماعية . كذلك فمما لا شك فيه ، أن العنصر البشرى هو اقصى العناصر المؤثرة فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية فهو العنصر الذى يساعد على تحقيقها ، وهو ايضا الهدف الذى توجه التنمية من أجله[٨] .

ومن تعاريف التنمية ، بصفة عامة ، أنها التحريك العلمى ، المخطط لمجموعة من العمليات الاجتماعية والاقتصادية من خلال ايديولوجية معينة لتحقيق التغير المستهدف من أجل الانتقال من حالة غير مرغوب الوصول اليها . وترتبط التنمية من حيث اهدافها وتصوراتها وعملياتها بالاطار الفكرى للمجتمع[٩].

وعلى الرغم من ان التنمية عملية موحدة تسعى لاحداث تغير كمى ونوعى فى المجتمع على مراحل زمنية مخطط لها ، الا انه قد جرى العرف على تقسيمها إلى تنمية اجتماعية وتنمية اقتصادية ويمكن اضافة اقسام أخرى كالتنمية البشرية .

قصور التنمية الاقتصادية :

والحقيقة ان مفهوم التنمية هو نفسه قد نما وتطور واتسعت آفاقه . والمأمول أن تزداد دائرة هذا الاتساع . فلقد نشأت الدراسات التنموية أول ما نشأت فى الاطار الاقتصادى ، حيث استهدفت التعرف على الأساليب التى ادت إلى تغير شكل الحياة فى المجتمعات الاوروبية من نظام الانتاج التقليدى المختلف إلى نظام الانتاج الراقى والمتطور .

ولقد كان ، فى الماضى ، يسود الاعتقاد بأن التنمية الاقتصادية التى تتمثل فى رفع مستوى دخل الافراد ، كفيلة وحدها لتحرير الناس من مشاكلهم الاجتماعية والسياسية والتعليمية .. الخ . وكان مما يساق فى تأييد هذا الرأى الاستشهاد بالثورة الصناعية الاوربية التى ادت إلى انخفاض معدلات الوفيات ، وإرتفاع مستوى عمر الفرد ، وتحسين الغذاء ، وارتفاع مستوى الدخل الفردى ، وزيادة عدد المساكن الصحية وما إلى ذلك .

والحقيقة التى كشفت عنها دراسات كثيرة ، ان التكنولوجيا فشلت فى حل مشكلة الانسان الأوربى . فلقد حدث تطور كبير فى جانب واحد من حياة المجتمع ، وهو الجانب المادى او التكنولوجى ، ولم يواكبه تقدم فى الجوانب المعنوية والقيم الاخلاقية . ومن ذلك لن انتشار الآلة أدى إلى انتشار البطالة التى أدت ، بدورها ، إلى العديد من الأمراض الاجتماعية الخطيرة . ونتج عن الثورة الصناعية ، كذلك ، ضعف الروابط الأسرية ، وضعف سلطان الرجل ، ونزول المرأة لميدان العمل الخارجى ، ومن ثم قلت الرعاية الوالدية للأبناء مما كان له اسوأ الأثر فى التنشئة الاجتماعية .

ومن هنا يتضح ضرورة مواكبة التنمية الاجتماعية للتنمية الاقتصادية . فالتنمية الاقتصادية ، وحدها ، تشبه الآلة التى لا تجد من يديرها من القوى البشرية ، كما تشبه التنمية الاجتماعية التى لا تجد سندا اقتصاديا المخبز الذى لا يوجد به دقيق [١٠].

بل ان تضافر العناصر الاقتصادية والاجتماعية لا يكفى لتحقيق التنمية الشاملة « الا إذا كان المجتمع النامى نفسه متمتعا بالحساسية الاخلاقية النابعة من اداء الواجب للواجب ، ومراعاة الضمير ، والبعد عن السلبيات العديدة التى تنخر فى عملية التنمية نخر السوس فى العظام المتهالكة ، كالانتهازية ، والأنانية ، والوصولية ، والرشوة ، وعدم تقدير

المسئولية ، والبحث عن الثراء الحرام ، فتلك سلبيات لا يمكن أن تتحقق معها تنمية مجتمع ما مهما توافرت له سائر العناصر الاقتصادية والاجتماعية[١١].

فالتنمية الاقتصادية ، مهما بلغت دقة الادوات المستخدمة فيها ، لابد لها من تحريك النظم الاجتماعية والادارية وترشيدها ، ولا بد من الوعى ونشر روح تحمل المسئولية وتنمية قدرة الافراد على استيعاب التكنولوجيا ومستحدثاتها الجديدة ، وحسن استخدامها . ولابد من توفر العلاقات الانسانية ، والعدالة الاجتماعية ، التى تكفل اشراك الناس فى التخطيط التنموى ، والتنفيذ والمتابعة ، واتخاذ القرارات والاشراف ، ثم الانتفاع الأمثل بثمرات التنمية .

و « مهما اختلف العلماء حول اهمية العنصر الاقتصادى والاجتماعى ، فانه يمكن القول بأن قيمة العنصر البشرى فى التنمية لا يماثلها أية قوى أخرى ، لأن الانسان هو صانع التنمية ، وليس العكس ، والانسان المشار إليه هنا هو ذو الكفاية الانتاجية والاخلاقية المرتفعة ، والذى ينال قسطا وافيا من التعليم ، ويتمتع بصحة جيدة ، وتتوفر له وسائل الحياة الآمنة فى حاضره ومستقبله »[١٢].

ولقد بلغ من تقدير اهمية العلم فى التنمية ان قال احد علماء الاقتصاد — وهو « مارشال » ان فئة متعلمة من الناس لا يمكن ان تعيش فقيرة ، ذلك لأن الانسان بالعلم والمعرفة والوعى والطموح والقدرة على العمل والانتاج والابداع ، يستطيع أن يسخر كل قوى الطبيعة ومصادرها وكل مافى باطن الأرض ، وما فوقها لصالحه ، والارتفاع بمستوى معيشته ، وتوفير الحياة الكريمة له »[١٣].

وإذا كان علماء الاقتصاد يركزون ، فى عملية التنمية ، على الاقتصاد والتكنولوجيا ، الا أن علماء الاجتماع » يرون أن اساس العملية التنموية ينبع من العنصر الانسانى أساسا ، من حيث المهارات والخبرة ، والمستوى التعليمى ، واعداد البرامج وتخطيط الاهداف ، وتقدير الحاجات ، والاحتياجات ، من منطلق موضوعى مدروس »[١٤].

ويشاركهم فى ذلك رجال الدين الذين يرون أن التنمية الاجتماعية يجب أن تهتم اولا بالمحافظة على كرامة الانسان ، باعتباره خليفة الله فى الأرض . ويرون أن اساس التنمية هو التعاون المثمر لخير المجتمع ونفعه . ومن هنا كان لابد للتنمية ، فى نظرهم ، ان تقوم على اساس المشاركة والشورى . وتستهدف التنمية استخلاص ما فى الارض من خيرات وثمار ، وان العمل التنموى يقوم على الاتقان والتحسين والتجويد والاجادة .

ومن خصائص العملية التنموية انها مستمرة ومتصلة ومتجددة ، ذلك لأن طموحات الانسان لا تعرف الحدود . وإذا كانت التنمية ضرورية فى كل المجتمعات ، فهى أكثر ضرورة فى المجتمعات الفقيرة حتى تتخلص من الفجوة التى تفصل بينها وبين دول العالم المتقدم .

اهداف التنمية :

للتنمية أهداف متعددة ، وتؤدى هذه الاهداف إلى نجاح التنمية . ويمكن تحديد اهداف تنمية المجتمع فيما يلى :

١ — استثمار الموارد البشرية أو القوى البشرية فى المجتمع وتنميتها .

٢ — تحسين المستوى المادى للمجتمع وأفراده[١٥].

المنهج التنموى :

على ان المنهج الامثل فى حركة التنمية هو المنهج التكاملى الذى يستهدف الارتفاع بمستوى الحياة فى كل من القرية والمدينة على حد سواء ، والتنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية معا ، وذلك نظرا للتداخل والتفاعل القائمين بين جوانب الحياة فى المجتمع ، فلا يمكن تصور الارتقاء بالجانب المادى دون الجانب الانسانى . ولا تسير خطط التنمية سيرا عشوائيا ، وانما تخضع لعملية تقويم تحدد مقدار ما أحرزته من نجاح . وما أخفقت فى الوصول اليه من الاهداف المرسومة لكل خطة . وبطبيعة الحال ، تختلف الاساليب التنموية باختلاف الزمان والمكان ، فالتنمية فى الريف تختلف عنها فى الحضر ، والتنمية فى مجتمع اشتراكى تختلف عنها فى مجتمع رأسمالى . والوضع الامثل فى العمليات التنموية هو

عدم الاعتماد على الحكومة وحدها ، وإنما لابد من اسهام الافراد اسهاما ايجابيا فى دفع عجلة التقدم إلى الامام ، عن طريق الجهود الذاتية ، واستخدام رؤوس الاموال الخاصة .

كذلك من بين المبادىء السيكولوجية الهامة فى نجاح مشروعات التنمية والتطوير ضرورة اقتناع اهالى البلاد المحلية بجدوى هذه المشروعات وفائدتها ، ومن ثم احتضانهم لها ودفاعهم عنها ، وحرصهم على نجاحها .

يخطىء من يظن ان التنمية عملية سهلة أو بسيطة ، ولكنها فى الحقيقة، عملية معقدة، ويقف فى سبيلها معوقات كثيرة، ولذلك فهى تحتاج إلى الخبراء والمخططين والقادة وإلى التشريعات المشجعة ، وإلى احتضان الدولة لمشروعاتها وتعاون الاهالى معها .

ومن الخصائص الاساسية لعملية التنمية انها عملية مستمرة ومتصلة ، ولا ينبغى ان تقف عند حد معين ، والا كتب على المجتمع الجمود والتأخر والتخلف ، ذلك لأن المجتمعات الأخرى لا تقف عند مستوى معين من التطور ، إنما تسير فى سلسلة متلاحقة من التطوير والتقدم . ويخطىء من يظن ان التنمية عملية اقتصادية ، وحسب ، ولكنها فى الحقيقة عملية اجتماعية ، فى المحل الأول تتطلب تضافر الجهود الحكومية والشعبية وتعاونها . وبالطبع تتناول عمليات التنمية كل من الانتاج فتطوره كما وكيفا كذلك الخدمات ، فتحسن من جودتها ، وتوسع من آفاق انتشارها ، وتزيد من اعداد المنتفعين بها ، وذلك بقصد تحقيق الرفاهية الاجتماعية للغالبية العظمى من افراد المجتمع .

ولا شك ان التنمية الحقيقية هى التى تقوم على الجهود الذاتية للمجتمع ، ولا تعتمد على تقبل المعونات والعطايا من الدول الاخرى ، ومن هنا كانت ضرورة الاسهام الشعبى فى مشروعاتها ، واكتشاف الخبرات والقيادات والمهارات الوطنية ، مع ضرورة العمل على تعديل اتجاهات المجتمع لتصبح ايجابية نحو مشروعات التنمية .

ولا شك ان هناك كثيرا من المعوقات النفسية والاقتصادية والسياسية والثقافية والادارية والروتينية والاخلاقية التى تحول دون تحقيق اهداف التنمية ، بحيث تنمى الصناعة مثلا ونترك التعليم أو ننمى المدينة دون القرية ، ذلك لأن المجتمع وحدة عضوية متماسكة الاطراف ، متكاملة العناصر ، يؤثر بعضها ويتأثر بالبعض الآخر .

الابعاد التنموية :

ومن الدعائم الاساسية للتنمية وحدة المجتمع واتحاده وتماسكه وتضامنه . وللتنمية ابعاد او مستويات ثلاث هى :ـــ

(أ) المستوى التكنولوجى .
(ب) المستوى الاقتصادى .
(ج) المستوى الاجتماعى .

ويمكن أن نضيف إلى هذه الابعاد البعد الانسانى ، وهو اكثرها اهمية على الاطلاق[16] .

مبادىء التنمية فى بلادنا .

وفى معرض الحديث عن قضية التنمية فى بلادنا لابد من التاكيد على عدة مبادىء من بينها أن التنمية فى المحل الاول عملية تربوية Educational process ذلك لأن المؤسسات التربوية هى التى تعد الخبراء والفنيين والاختصاصيين اللازمين للمشروعات التنموية ، وهى التى تعد عقول الناس وضمائرهم الخلقية لتكون مستعدة للاسهام الفاعل والايجابى فى خوض غمار التنمية والحفاظ على مردوداتها وإحتضان مشروعاتها والتعاون وإياها .

والتنمية ولا شك ، فى نهاية التحليل ، عبارة عن سلوك behaviour مجموعة من الافراد والجماعات سلوكا منظما مقصودا هادفا مخططا لتحقيق غايات ايجابية نافعة تخدم الاهداف العامة للمجتمع .

ومن المبادىء الاساسية للفكر التنموى والعمل الانمائى ان التنمية مسئولية مشتركة a Common responsibility بين الفرد والمجتمع أو بين الدولة وأفراد المجتمع ، ولا يمكن القاء المسئولية كلها على الدولة مهما بلغت امكاناتها وقدراتها

المالية لابد من اسهام الافراد وتطوعهم وتبرعهم وقيامهم بالمشروعات التنموية ، ولابد من انتهاج النهج التنموى فكراً وسلوكاً . فالتنمية تعاون مشترك بين الدولة والأفراد ، ولا يمكن الإتكال على طرف دون الآخر .

من اساسيات الفكر التنموى ، كذلك ان التنمية الاقتصادية Economic development وحدها لا تكفى بل لابد من اعتناق مفهوم تنموى شمولى ينظر للتنمية على أنها تتكون من عدة انواع متناسقة متكاملة متفاعلة ، ومن هنا نستطيع ان نلمس إلى جانب التنمية الاقتصادية ، التى لا يمكن التقليل من شأنها ، ولكن ايضا لابد من تضافر الجهود وامتداد الفكر والتطبيق التنموى إلى التنمية الاجتماعية Social development لتنمية المؤسسات والجماعات التى تقوم على خدمة الفرد والجماعة . وتقضى النظرة الشمولية الواسعة للفكر التنموى أن نهتم بالجوانب المختلفة لكل فرع من فروع التنمية ، فالتنمية الاقتصادية تتضمن ، ولا شك ، التنمية الصناعية Industrial devlop-ment والزراعية والتجارية والسياحية والمصرفية .. الخ .

وكل ما يدخل ضمن النشاط الاقتصادى ويؤدى إلى ازدهاره ، سواء على صعيد الفرد أو الدولة .

ولعل اهم جوانب التنمية ، التنمية البشرية Human development على اعتبار ان ابناء المجتمع يمثلون اغلى الثروات ، وأثمنها فى المجتمع بما يحملونه ، من علم وفكر وفن وخبرات ومعارف ومهارات وقدرات وذكاء وسمات وخصائص واستعدادات ومواهب . وتتفرع هذه التنمية البشرية ، بدورها لتشمل التنمية الصحية الجسمية والتنمية العقلية والنفسية و الفكرية او العقائدية او الايمانية والتنمية الاخلاقية والتنمية العلمية والعملية بمعنى تنمية ثرواتنا البشرية وخاصة الشبابية تنمية الشعور بالانتماء الوطنى والاسلامى ، وذلك الانتماء الذى يرجع إلى انتماء الفرد لأسرته ، والذى أصبح ضرورة ملحة فى ضوء انتشار مشاعر الاغتراب وما تحتويه من سلبيات . والحقيقة أن التنمية عملية اجتماعية شاملة من حيث موضوعها ومن حيث وسائلها فهى تنصب على المجتمع كله وفى نفس الوقت يعتبر المجتمع أداتها الأولى . فالمجتمع يسهم فيها بكل مؤسساته ولا سيما مؤسساته التعليمية والتدريبية والصناعية والتجارية والاعلامية والصحية وما إلى ذلك . فالتدريب يسهم فى عملية التنمية عن طريق توسيع قاعدة التعليم وتوفير فرصه لأكبر عدد ممكن من الراغبين فيه[١٧] . كما يؤدى إلى رفع كفاءة الفرد الانتاجية والادارية او المهنية ، ويتطلب ذلك تعدد انواع التدريب وجهاته والنظر اليه على أنه عملية مستمرة متصلة طوال حياة الفرد لتزويد الفرد بالمهارات المتجددة . كما يتطلب التدريب الادارى للتنمية غرس القيم الانسانية والتمرس على العلاقات الانسانية فى مجالات العمل والادارة . ولا شك أن التنمية الادارية جزءا لا يتجزأ منم التنمية الشاملة فى كل المجتمع وما يعرف اصطلاحا باسم الادارة العلمية أو الادارة بالاهداف من الموضوعات المهمة فى مجال التنمية[١٨] .

مستويات التنمية :

هذا لا يخفى ان للتنمية مستويين : مستوى التوسع الافقى ويتضمن اضافة وحدات انتاجية جديدة إلى الوحدات القائمة . ومن ذلك انشاء المصانع الجديدة واستصلاح الاراضى البور . أما المستوى الرأسى فيتضمن التعمق فى داخل الانتاجية ، وتحسينها وتطويرها بقصد زيادة كفاءتها وقدرتها على الانتاج ، ويدخل فى هذا النطاق صيانة الالآت وتجديدها وتدريب العمال ، وتحسين التقاوى والبذور فى المجالات الزراعية . ولا يفضل مستوى على آخر ، فكلاهما ضرورى فى هذه المرحلة الحاسمة من تاريخنا الاقتصادى والاجتماعى[١٩] . ولا شك أن التنمية تستهدف الوصول بالمجتمع إلى مستوى الدول الأكثر تقدما وهى عملية متعددة الجوانب تستهدف سد النقص فى بعض جوانب الحياة وتحقيق فائض فى المنتجات الوطنية . وإذا كان للتنمية من مقومات أو عناصر لنجاحها ، فاننا لابد وان نؤكد أن المقوم الأول هو العلم والتعليم والبحث العلمى . ومن المقومات الأساسية للتنمية البشرية الصحة على اعتبار ان تمتع الفرد بالصحة

واجب على الدولة ان توفر سبله له ، وعلى اعتبار ان عائد الصحة يرتد للدولة فى شكل مزيد من العطاء والانتاج . ومن مقومات تنمية المجتمع توفير الاسكان الملائم لتحقيق الراحة والاستقرار والهدوء للفرد .

ولابد ان ننظر إلى مقوم آخر من مقومات التنمية البشرية هو الاهتمام بالأمومة والطفولة والأسرة وحماية المرأة ومساعدة المرأة العاملة على التوفيق بين واجباتها الأسرية والعملية وتنمية ثقافة المرأة غير العاملة وزيادة وعيها[٢٠] .

كذلك فى ظل مجتمع انسانى ديمقراطى ، لابد من توفير الضمان الاجتماعى وتوفير الرعاية الكاملة للاحداث والجانحين[٢١] .

ولا يمكن ان يتصور الانسان ان طريق التنمية مفروش بالزهور ، وانما الحقيقة ان هناك كثيرا من العقبات والعراقيل التى تعوق مسيرة العمل التنموى . ومن أهمها الضعف الخلقى والاتجاهات السلبية نحو التنمية والتراخى فى قيام الفرد بدوره وعدم توفر الامكانات المالية وزيادة السكان ، وقلة الخبرة الفنية الماهرة . وتعقيد الروتين والنظم الادارية العتيقة وما إلى ذلك من العقبات[٢٢] .

والحقيقة ان التطور التاريخى قد كتب علينا ان نكون ضمن البلدان النامية ، وذلك بسبب ما تعرضنا له من استعمار فترة طويلة ، ولذلك ورثنا اوضاعا أدت إلى التخلف ، ونتيجة لما كـان يعانيه اقتصادنا من التبعية فلقد انقضى ردح من الدهر كانت فيه مصر والدول العربية سوقا تجارية رائجة لتصريف المنتجات الاجنبية وكانت مجرد مزرعة لامداد الاجنبى بالمواد الخام[٢٣] .

والحقيقة ان قضية التنمية ليست قضية محلية أو اقليمية وانما هى قضية عالمية ، وذلك لأن غالبية دول العالم تعد دولا نامية حيث قسم البنك الدولى (١٢٦) بلدا من بلدان العالم والتى يزيد عدد سكانها كل منها عن مليون نسمة ، وذلك وفقا لمؤشرات التنمية العالمية عام ١٩٨٣ ووجد ان عدد البلدان النامية يفوق عدد البلدان المتقدمة ٧٨,٦٪ فى مقابل ٢١,٤٪ وبالمثل يزيد عدد سكان البلدان عن عدد سكان البلدان المتقدمة مما يجعل قضية التنمية قضية عالمية .

ويتطلع سكان البلدان النامية إلى التنمية لتحسين مستويات معيشتهم ، وذلك فى أسرع وقت مستطاع . فالتنمية منهج وغاية فى ذات الوقت . ولا يتوقف مستوى الدولة على مجرد الدخل ، فهناك كثير من البلدان ذات الدخل المرتفع ، كدول النفط . ومع ذلك تصنف ضمن الدول النامية ، وفقا لمؤشرات التنمية ومحدداتها الاقتصادية والاجتماعية والبشرية . والتنمية قضية الحاضر والمستقبل بالنسبة لجميع سكان العالم .

وتختلف الاوضاع الاجتماعية والاقتصادية فى الدول النامية عنها فى الدول المتقدمة فى كافة جوانب الحياة ، فمتوسط دخل الفرد فى الدول النامية اقل من متوسط دخل الفرد فعلا فى بلدان السوق الصناعية ، وتختلف معدلات الصادرات والواردات وكذلك معدلات المواليد والوفيات ووفيات الأطفال ، ونسبة الاطباء إلى عدد السكان ، والمستوى التعليمى ، ومعرفة القراءة والكتابة ، وكذلك تختلف السمات والقيم وحوافز العمل ودوافعه والحراك الاجتماعى وتختلف النظم الادارية وكذلك مستويات الاعمار[٢٤] . والتنمية فى بلادنا ليست الا ردا صحيحا لمجموعة من الظروف التاريخية التى تستوجب التوثب لتصويبها والتعويض عنها[٢٥] .

اشباع الحاجات المختلفة لافراد المجتمع :

وتستهدف التنمية تحسين حياة ابناء المجتمع ، وذلك باشباع حاجاتهم المادية والنفسية والاجتماعية ، ومعنى ذلك توفير الغذاء والكساء والمسكن والماء والكهرباء والتعليم والصحة ، مع حفظ كرامة الانسان واحترام حقوقه ، وتحقيق الانسان لذاته . ولا شك ان الانسان يحتاج من الناحية النفسية إلى الشعور بالعدل والانصاف والمساواة والحق والانتماء والقبول والاحترام والمكانة الاجتماعية . وجدير بالملاحظة ان حاجات الانسان ، التى يسعى لاشباعها ، تختلف باختلاف الزمان والمكان وباختلاف عمره وجنسه وموقعه من السلم الاجتماعى . ومن الملاحظ فى هذه الايام ان حاجات الانسان وطموحاته تتجاوز مستوى إقتداره[٢٦] .

ويحتاج العمل التنموى إلى رفع كفاءة الدور الذى تقوم الدولة به والافراد ورفع كفاءة استخدام الموارد المتاحة والعمل على حسن استغلالها وكفاءة النظم الادارية والكفاءة فى تخصيص الموارد المتاحة وكفاءة التخطيط التنموى . ولا شك ان نوعية العنصر البشرى هى التى تحدد ما يوجد من فروق بين المجتمعات ذات الظروف المتشابهة . وتنمو القدرات البشرية من تفاعل المعارف والمهارات والقدرات والقيم مع القدرة على مواصلة التعلم والاكتساب والتحصيل والاستفادة من التدريب والخبرة والممارسة العملية . ويتأثر هذا التفاعل بالمناخ السيكولوجى والاجتماعى السائد . ومن الدعائم القوية فى مجال العمل التنموى الاعتماد على المنهج العلمى والبعد عن العفوية والارتجالية أو ردود الفعل الطارئه أو العارضة [٢٧].

الاصول الاسلامية للجهود التنموية :

وليست قضية التنمية بدعة جديدة أو غريبة على مجتمعنا الاسلامى ، فلقد دعا اليها الاسلام وحرص على ان يقوم الانسان على عمارة الكون الذى استخلفه الله فيه وإذ قال ربك للملائكة انى جاعل فى الارض خليفة » (البقرة ٣٠) . ولقوله تعالى « هو الذى جعل لكم الأرض ذلولا فامشوا فى مناكبها وكلوا من رزقه واليه النشور » (الملك ١٥) . وقوله تعالى « هو انشاكم من الارض واستعمركم فيها » (هود ٦١) . وقوله تعالى « فإذا قضيت الصلاة فانتشروا فى الأرض وابتغوا من فضل الله » (الجمعة ١٠) .

ومن مزايا العمل التنموى والعمرانى ، فى الاسلام ، ارتباطه بالاخلاق الحسنة وإستهدفه خير الناس جميعا ونفعهم والاحسان إلى الناس . وكذلك تصبح التنمية الخلقية مطلبا رئيسا فى ظل الفكر الاسلامى لنجاح الجهود التنموية لقوله عز وجل : « وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة . ولا تنسى نصيبك من الدنيا . وأحسن كما أحسن الله اليك » (القصص ٧٧) .

فالتنمية مقترنة ، فى الفكر الاسلامى ، بسمو الاخلاق والتقوى والعدل ، واعتمادها على العلم ، لتكريم الاسلام للعلم والعلماء . « يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات » (المجادلة ١١) . قلنا أن نأخذ بأسباب العلم ما شاء لنا ان نأخذ مادام ذلك لا يخرج عن تعاليم شريعتنا السمحة[٢٨].

ولذلك لا ينبغى ان نحيد عن طريق التمسك بالقيم الروحية والاخلاقية مهما غصنا فى عالم التنمية وتقنياته ، لابد وأن تطفو القيم الروحية وان تظل لها مكانة الصدارة حتى لا تقع فيما وقعت فيه أوروبا ، حيث اهتمت بجانب واحد من جوانب الحضارة هو الجانب المادى ، فسادت النزعات المادية والماركسية والالحادية البغيضة . وافرزت هذه الفلسفة حضارة بتراء عرجاء .

والحقيقة ان حركة التنمية المباركة التى تخوضها البلدان العربية فى الوقت الحاضر ليست سوى نتيجة طبيعية لفترات من التاريخ كانت ثروات هذه البلاد نهبا للمستعمر .

الاجراءات التنموية :

وإذا أردنا أن نتحدث عن بعض الاجراءات التى تقود إلى التنمية ، فاننا نستطيع أن نلمس الخطوات الآتية :

١ ــ زيادة الانتاج كما ، ورفع مستواه وتحسين جودته كيفا .

٢ ــ استخدام احدث اساليب التكنولوجيا فى شتى المجالات الانتاجية والخدمية كالزراعة والصناعة والبناء والتشييد والعمران والتعليم والصحة وما إلى ذلك .

٣ ــ تعبئة كل الامكانات المادية المتاحة ، وبذا يصبح من غير المقبول استثمار المال العربى فى الخارج وكذلك ضرورة توفير الكوادر البشرية الفنية المؤهلة والمدربة تدريباً جيدا علميا ومهنيا وخلقيا وروحيا .

٤ ــ القضاء على أنظمة الاقطاع الزراعى ان وجدت .

٥ ــ بناء صرح صناعى وطنى قوى .

٦ ــ زيادة الاستثمارات الحكومية وتدعيم دور القطاع العام والخاص فى مشروعات التنمية .

٧ ــ وضع نظام للضرائب التصاعدية وتقرير اعفاءات ضريبية لمحدودى الدخل ولاصحاب المشروعات الجديدة .

٨ ــ تغيير اتجاهات الناس وفلسفات المؤسسات بما يخدم اغراض التنمية .

وهناك ضرورات تجعل العمل التنموى أمرا محتوما علينا من ذلك سرعة تغيير العالم من حولنا وضرورة صيانة المكاسب الثورية ، وحركة التحرر والاستقلال وظهور التحدى الصهيونى[٢٩] .

وانطلاقا من النظرة الشمولية العميقة للعمل التنموى يتضح لنا اهمية العلم والبحث العلمى والتعليم بكل مؤسساته فى معركة التنمية . ومن اهم هذه العلوم بالطبع علم النفس .

فى عصر الانتاج الذى نعيشه الآن لا يمكن ان تقف الجامعة موقف المتفرج بعيدا عن معترك الاحداث وعن اهداف المجتمع ومشكلاته لا يمكن ان نتصور ونحن ندعو لزيادة الانتاج وتنمية المجتمع افرادا وجماعات انفصال الجامعة عن المجتمع . بل أن الجامعة لابد وان يكون لها دور الصدارة فى حمل مشعل التطوير والتنوير والتقدم والازدهار وان تنطلق شرارة التغيير من أورقة الجامعة ومخبتراتها . ولابد أن يكون للجامعة مكانة الصدارة فى حمل رايه التقدم وفى اعادة تكوين الانسان وترشيد سلوكه وتوجيه طاقاته وقدراته وتوضيح معالم الطريق امامه[٣٠] . فالعلم هو الضوء الكاشف امامنا وهو القوة التى تغذى بها عقول شبابنا .

ولا شك ان الجامعات هى الارحام التى تربى فيها جماهير الشباب .

وفى الختام نقدم للقارىء الكريم تصورا عن المحتوى المقترح لعلم نفس التنمية .

نحو علم نفس التنمية :

من خلال هذا العرض ، تتضح أهمية قضية التنمية فى مجتمعاتنا العربية وشمولها وتنوع جوانبها ، وحاجتها للارتكاز على اسس علمية ومنهجية . ذلك لانها ليست عملية عفوية أو ارتجالية لأن المجتمع لا ينمو من تلقاء نفسه ، بل لابد له من المجهود المنظم والمخطط والمدروس لكى يسرع فى خطى نموه . ولعل ذلك يمثل الفرق بين التطور الطبيعى أو النمو الطبيعى والتطوير العمدى المقصود أو بين النمو الطبيعى والتنمية . ولذلك اقترح تخصيص مادة دراسية من مواد علم النفس تختص بدراسة التنمية ومشكلاتها ومعوقاتها وادواتها ودور الفرد فيها وانماطها وما إلى ذلك من موضوعات ذات الطابع السيكولوجى . ومن ذلك الموضوعات الآتية :ــ

١ ــ تعريفات التنمية بمعناها الشمولى الاقتصادى والاجتماعى والبشرى وتحديد اهدافها ووسائلها وتاريخها وضروراتها وأثرها على الفرد والجماعة .

٢ ــ سيكولوجية الادارة التنموية وتكوين القادة الصالحين لادارة المشروعات التنموية .

٣ ــ خصائص الاقتصاد التنموى ودور الفرد والمجتمع فى ازدهاره ومتطلباته كالتكامل الاقتصادى .

٤ ــ معوقات التنمية التشريعية والبشرية والاقتصادية والادارية حيث تتطلب التنمية نمطا خاصا من الادارة الواعية .

٥ ــ اخلاقيات أو سلوكيات التنمية وأثرها على الجهد التنموى .

٦ ــ تصميم وتنفيذ البحوث النفسية فى مجالات التنمية .

٧ ــ دور الفرد والجماعة فى العملية التنموية إلى جانب دور الدولة .

٨ ــ الاتجاهات العقلية نحو التنمية وكيفية تعديلها وجعلها أكثر ايجابية وفاعلية وتحمسا نحو العمل التنموى وما يتطلبه ذلك من تنمية مشاعر الانتماء لدى جمهور الشباب .

٩ ــ دور الأمن الصناعى فى التنمية وأثر المحافظة على صحة العامل الجسمية والعقلية والتحرر من الأمراض المهنية .

١٠ ــ الصحة العقلية والنفسية واثرها فى التنمية .

١١ ــ دور التشريع فى التنمية .

١٢ ــ دور العلم فى التنمية .

١٣ ــ دور التأهيل والتدريب والتوجيه المهنى فى التنمية .

وغير ذلك من الموضوعات التى تخدم التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية وتضيء الطريق امامها وتوفر فرص حمايتها من العوامل المعوقة والمعرقلة لمسيرة التنمية المباركة على اعتبار ان التنمية ليست مجرد اجراءات ننقلها عن الغير وانما هى فلسفة اتخذها المجتمع منهاجا له وهدفا وغاية تؤدى إلى رفع مستوى معيشة الفرد وازدهار المجتمع وزيادة الدخل القومى والفردى وتحسين الخدمات ومظاهر الرعاية التى تقدم للفرد . ومعنى ذلك محاربة الآفات والامراض الاجتماعية والفردية . وعلى ذلك فلا محل فى مجتمع يبغى التنمية والتقدم والرخاء لا محل فيه للعنف والانحراف والتطرف والادمان والتسيب والاسراف والبذخ والتبذير والاهمال واللامبالاة والخوف والشك والتردد والتمرد والعصيان والانقسام والتحزب والتمزق . وانما وحدة واتحاد وعمل وتعاون واخاء واتفان وبذل وعطاء وتضحية ... تلك سمات المجتمع التنموى الناهض .

والحقيقة ان جميع فروع علم النفس تسهم فى معركة التنمية ولذلك نقترح تجميع تلك التقنيات العلمية التى تخدم اغراض التنمية وتدريسها لجمهور الطلاب .

وتكشف الدراسات السيكولوجية فى مختلف ميادين العمل والانتاج على التأثير الايجابى للاجراءات السيكولوجية . ومن ذلك فى ميدان البناء دراسة فان زيلست Van Zelst

دراسة فان زيلست

تخضع مهنة البناء للدراسة السيومترية اكثر من الصناعات الكبرى فى المصانع التى ينتج عن تغيير جماعة الفرد فيها أن يتعلم مهنة جديدة . اما فى صناعة البناء فانه يمكن تغيير جماعة الفرد دون الحاجة إلى تغيير مهنته . ولذلك استطاع فان زيلست أن يدرس ارباب المهن المختلفة فى صناعة البناء . فدرس جماعة النجارين والبنائين ولم يزد عدد كل جماعة عن عشرين فردا مما جعل الدراسة ممكنة . وكان الجميع يعملون معا فى مشروع البناء . والمتبع عادة فى هذه المهنة ان يقسم الملاحظ العمال تقسيما تعسفيا إلى جماعات صغيرة للعمل معا . ولكن فان زيلست طلب من كل عامل ان يحدد اختياره الاول والثانى والثالث من العمال الذين يرغب العمل معهم . ثم قسم العمال على اساس احترام رغباتهم هذه . ولقد أدت هذه التجربة إلى وفر كبير فى نفقات البناء . كما أن العمال فضلوا هذا التقسيم عن التقسيمات الارتجالية السابقة ، كذلك كان العمال اكثر رضا عن عملهم ، كما كانوا اكثر تماسكا . كما كانت نسبة تغيير العمال لأعمالهم قليلة . وقد وصل انخفاض تكاليف الانتاج إلى ٥٪ نتيجة لاتباع هذه الطريقة فى تقسيم العمال إلى جماعات عمل صغيرة .

ديناميات الجماعة Group Dynamics

وفى مجال دراسات التفاعل بين افراد الجماعة تبدو اهمية التفاعل فى تحسين الاداء . وديناميات الجماعة تشير إلى عمليات التفاعل داخل الجماعات الصغيرة .

بمعنى التأثير والتأثر فى عمليات التفاعل التى تحدث بين افراد الجماعات الصغيرة [٣١].

ومن معانى هذا المصطلح انه التغيرات بالدنيامية التى تحدث داخل الجماعات الاجتماعية ويقصد الدينامية هنا علاقة العلية أو العلة للمعلول أو السببية Cause – effect او كيفية تكوين الجماعة وأدائها لوظائفها ودراسة الوسائل والاجراءات اللازمة لتغير بناء أو تركيب الجماعة وسلوكها كجماعة وليس كافراد .

ولمعرفة تاثير حجم الجماعة Size of thegroup على اداء الجماعة فى حل المشكلات قام تايلور Taylor وفوست Faust بإجراء تجربة استخدما فيها مجموعة من الافراد عددها ١٠٥ فردا . ولقد كلفا ١٥ فردا من هذه العينة بالقيام بحل مشكلة ما على ان يعمل كل منهم بمفرده . كذلك كونوا ١٥ مجموعة مكونة من فردين أثنين و ١٥ مجموعة أخرى كل مجموعة مكونة من ١٤ فرداً .

وكان العمل الذى كلف به جميع الافراد عبارة عن قيامهم

بسؤال الباحث ٢٠ سؤالا وكان على الباحث ان يجيب « بنعم » أو «لا » وكانت هذه الأسئلة تدور حول موضوع ما غير معروف وكان على افراد العينة ان يتعرفوا على هذا الموضوع بعد الاسئلة . وإذا فشلوا فى التعرف عليه كان يسمح لهم بالاستمرار فى توجيه الاسئلة إلى الباحث حتى تصل الاسئلة ٣٠ سؤالا . وكانت العينة تعطى ٤ موضوعات يوميا لمدة ٤ ايام متتالية . وفى اليوم الخامس اشترك جميع الافراد فى حل ٤ موضوعات . وكانت العوامل التى قيست فى هذه التجربة (١) عدد الاسئلة التى سألها الافراد (٢) والزمن المستغرق فى حل المشكلة (٣) عدد المشكلات التى لم تحل .

ولقد تبين من هذه التجربة أن آراء جميع المجموعات قد تحسن تحسنا ملحوظا بالمران والخبره ، ومعنى ذلك ان افراد العينة توصلوا إلى حل المشكلة فى اخر ايام التجربة بعد قليل من الاسئلة بالمقارنة بالاسئلة التى سألوها فى أول ايام التجربة وذلك بصرف النظر عن حجم المجموعة .. ولقد اظهرت المجموعات تفوقا فى هذا العمل عن الافراد ، فالآداء الفردى اقل من الآداء الجماعى . ولكن لم يكن هناك فرق واضح بين آراء المجموعات المكونة من فردين وتلك المكونة من ٤ أفراد .

فالجماعة تصل إلى حل المشكلة اسرع من فرد واحد بعينه . ولكن إذا ضربنا عدد الدقائق الذى استغرقته المجموعة فى آداء العمل فى عدد افراد هذه المجموعة لوجدنا انها استغرقت وقتا اطول من الوقت الذى استغرقه الفرد فإذا كانت المجموعة المكونة من ٤ افراد قد استغرقت ٣ دقائق فى حل المشكلة فمعنى ذلك ان المدة التى قضتها المجموعة كلها عبارة ٤ × ٣ = ١٢ دقيقة بينما استغرق فرد واحد فى حلها ٦ دقائق وهى مجموع الزمن المستغرق فى حل هذه المشكلة .

وهناك الكثير من التجارب التى توضح أثر مشاركة الجماعة Group Participation على قبول الجماعة للحلول التى توصلوا اليها acceptability فعندما طلب من مجموعة من العمال ان يغيروا طرق ادائهم للعمل ثاروا وقاوموا التغيير الجديد واظهروا نوعا من العدوان . ولكن عندما اشتركوا participated فى اتخاذ القرار الخاص بضرورة تغيير طرق العمل هذه كانوا اكثر استعداد لقبول هذا التغيير لانه فى هذه الحالة الاخيرة نابع منهم وصادر عن رغبتهم وبارادتهم ومن صنعهم . كذلك فان نجاح الجماعة البشرية فى آداء رسالتها يؤدى إلى مزيد من شعورها بالامتثال[٣٧] Conformity

ولنعد لاذهان القارىء الكريم بعضا من التجارب التى اجريت فى ميدان القيادة منها تجربة كيرت ليفين عن مدى تأثير الانماط القيادية المختلفة والتى كشفت عن انتشار الاتجاهات الودية فى ظل الجو الديمقراطى والاتجاه نحو العمل نفسه وانتشار الشعور لجماعى والتماسك وراء الانتاج وقويت الجماعة الديمقراطية فى مواجهة العدوان والاحباط والكبت .

ويؤدى تطبيق المنهج السيسومترى على جماعات العمل والعمال إلى زيادة الانتاج .

وتؤدى الاجراءات السيكلوجية إلى زيادة امتثال الناس لقيم المجتمع ومعاييره ويؤدى هذا الامتثال إلى زيادة الانتاج وحسن تكيف الفرد مع مجتمعه وبالمثل تجارب ديناميات الجماعة . ولا شك ان علم النفس قادر على القضاء على الصراع الصناعى والصراع الثقافى .

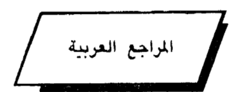
ويعانى كثير من افراد المجتمع ، ومن بينهم الفئات المسئولة عن مسار عجلة الانتاج ودفعها من كثير من الامراض العقلية كالفصام والاكتئاب والجنون الدورى وجنون العظمة والاضطهاد وذهانات الشيخوخة واكتئاب سن اليأس واكتئاب رد الفعل . وهناك من يعانى من مجموعة أخرى من الاضطرابات النفسية والاخلاقية من ذلك القلق والاكتئاب والفوبيا وتوهم المرض والوسواس القهرى والهستيريا والوهن أو الضعف وعصاب الحرب أو الصدمة والادمان والشذوذ الجنسى والجنوح والجريمة والسيكوباتية والتطرف والعنف إلى جانب مجموع لخرى من الاضطرابات

السيكوسوماتية كالقرح والربو والسمنة وضغط الدم والبول السكرى والصداع النصفى وبعض الامراض الجلدية وبعض امراض الفم والاسنان والخرس والقراع ..[٣٣] وكلها تمتص طاقة الانسان وتبددها وتحول بينه وبين لعظام والبدل والانتاج . كذلك فان علم النفس يسهم فى اعادة انسان إلى حظيرة السواء بعد أن يكون قد جنح إلى الجريمة والاجرام وذلك بالتعرف على دوافع المجرم وشخصية والجريمة واعادة تكيفه واصلاحه وتأديبه وتهذيبه وتأهيله ليعود عضوا نافعا إلى المجتمع[٣٤] وذلك باستخدام تقنيات العلاج النفسى المختلفة والمتمثلة فى العلاج التحليلى والعلاج السلوكى والجماعى والفردى والسيكودراما وعن طريق العمل والفن والموسيقى والكتب وعلاج بيئة المريض واسرته والعلاج الجشطالتى ذلك لأن العلاج النفسى يستهدف اعادة تكيف الفرد مع نفسه ومع المجتمع الذى يعيش فى كنفه[٣٥] .

ولا تقتصر الرعاية النفسية لمن سقطوا فريسة للمرض وانما تتناول كذلك اصحاب المشكلات البسيطة فى مجالات العمل والزواج والدراسة عن طريق الارشاد النفسى وتقنياته[٣٦] .

ويسهم علم النفسي فى مجالات العمل والعمال والتوظف والادارة وذلك عن طريق وضع المبدأ الشهير « وضع الرجل المناسب فى المكان المناسب » موضع التنفيذ بحيث تتفق وظيفة الفرد مع ما لديه من قدرات واستعدادات وميول ومهارات وخبرات ومعارف وسمات شخصية وما يحيط به من ظروف اجتماعية وذلك بتطبيق تقنيات علم النفس فى القياس والمقابلات والتشخيص[٣٧] .

واخيرا يسهم علم النفس فى زيادة كفاءة العمليات التعليمية ورفع القدرة التحصيلية لطلاب العلم عن طريق وضع الطالب المناسب فى مكانه المناسب وعن طريق تحديد المناهج والمقرارات الدارسية التى تتمشى مع قدرات الدارسين وحل مشكلات الطلاب تلك التى تمتص طاقاتهم وتبددهما وتصرفها عن الخلق والابداع والانتاج . تلك رحلة عابره عبر بعض وسائل ذلك العلم الناشىء الفنى فى معركة التنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية التى يخوض غمارها مجتمعنا العربى الناهض .



المراجع العربية

١ ــ عبد الرحمن العيسوى ، علم النفس فى الحياة المعاصرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٨٦

٢ ــ The Penguin EncycLopdia , P. 173, 1965

٣ ــ عبد الرحمن العيسوى ، الاسلام والتنمية البشرية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٨ .

٤ ــ زكى محمد اسماعيل ، التنمية بين المفاهيم الاجتماعية والقيم الاخلاقية ، مجلة كلية العلوم الاجتماعية ، العدد الرابع ، ١٤٠٠ هـ ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، الرياض ، ص ١٥٠ .

٥ ــ المرجع السابق .

٦ ــ عبد الهادى الجوهرى وآخرون ، دراسات فى التنمية الاجتماعية ، « مدخل الاسلامى » مكتبة نهضة الشرق ، القاهرة ، ١٩٨٢ .

٧ ــ المرجع السابق ،

٨ ــ المرجع السابق .

٩ ــ المرجع السابق .

١٠ ــ زكى محمد اسماعيل ، مرجعه السابق ، ص ١٥٣ .

١١ ــ نفس المصدر .

١٢ ــ نفس المصدر ص ١٥٤ .

١٣ ـــ نفس المصدر ص ١٥٤ .

١٤ ـــ نفس المصدر .

١٥ ـــ عبد الهادى الجوهرى ، مرجعه السابق .

١٦ ـــ عبد الرحمن العيسوى ، الكفاءة الانتاجية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ١٩٩٠ .

١٧ ـــ صالح عبد العزيز ، التربية وطرق التدريس ، دار المعارف بمصر ج ٢ ، ١٩٧١ .

١٨ ـــ عبد الرحمن العيسوى ، علم النفس والانتاج ، دار المعرفة الجامعية بالاسكندرية ، ١٩٨٦ .

١٩ ـــ عبد الرحمن العيسوى ، علم النفس المهنى ، دار المعرفة الجامعية . الاسكندرية ١٩٨٨ .

٢٠ ـــ عبد الرحمن العيسوى . سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، دار الفكر الجامعى بالاسكندرية ١٩٨٥ .

٢١ ـــ عبد الرحمن العيسوى ، سيكولوجية الجنوح ، منشأة المعارف بالاسكندرية ، ١٩٨٠ .

٢٢ ـــ عبد الرحمن العيسوى ، الكفاءة الادارية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ١٩٨٩ .

٢٣ ـــ محمد توفيق صادق ، التنمية فى دول مجلس التعاون ، دروس السبعينات آفاق المستقبل ، عالم المعرفة . الكويت ١٩٨٦ ، ص ٢٦ .

٢٤ ـــ طلال البابا ، قضايا التخلف والتنمية فى العالم الثالث ، فى المناهج ، دار الطليعة ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨١ .

٢٥ ـــ نجيب عيسى ، نموذج التنمية فى الخليج والتكامل الاقتصادى العربى ، معهد الانماء العربى ، لبنان ، بيروت ، ١٩٨٣ .

٢٦ ـــ عبد الرحمن العيسوى ، بالاشتراك مع محمد جلال شرف ، سيكولوجية الحياة الروحية فى المسيحية والاسلام ، منشأة المعارف بالاسكندرية ، ١٩٧٢ .

٢٧ ـــ محمد توفيق صادق ـــ مرجعه السابق .

٢٨ ـــ فؤاد شندى ، التنمية الاقتصادية فى الاسلام ، الاندلس للاعلام ، القاهرة ، ١٩٨٧

٢٩ ـــ طلال البابا ، مرجعه السابق .

٣٠ ـــ عبد الرحمن العيسوى ، تطوير التعليم الجامعى العربى ، منشأة المعارف بالاسكندرية ١٩٨٠ م

٣١ ـــ Lewis, D. J., Scientific Principles of psychology

٣٢ ـــ عبد الرحمن العيسوى ، دراسات فى علم النفس الاجتماعى ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٦ .

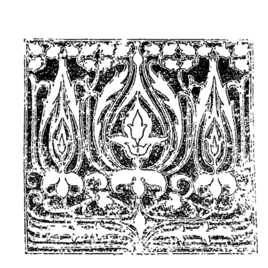
٣٣ ـــ عبد الرحمن العيسوى . امراض العصر ، دار المعرفة الجامعية .

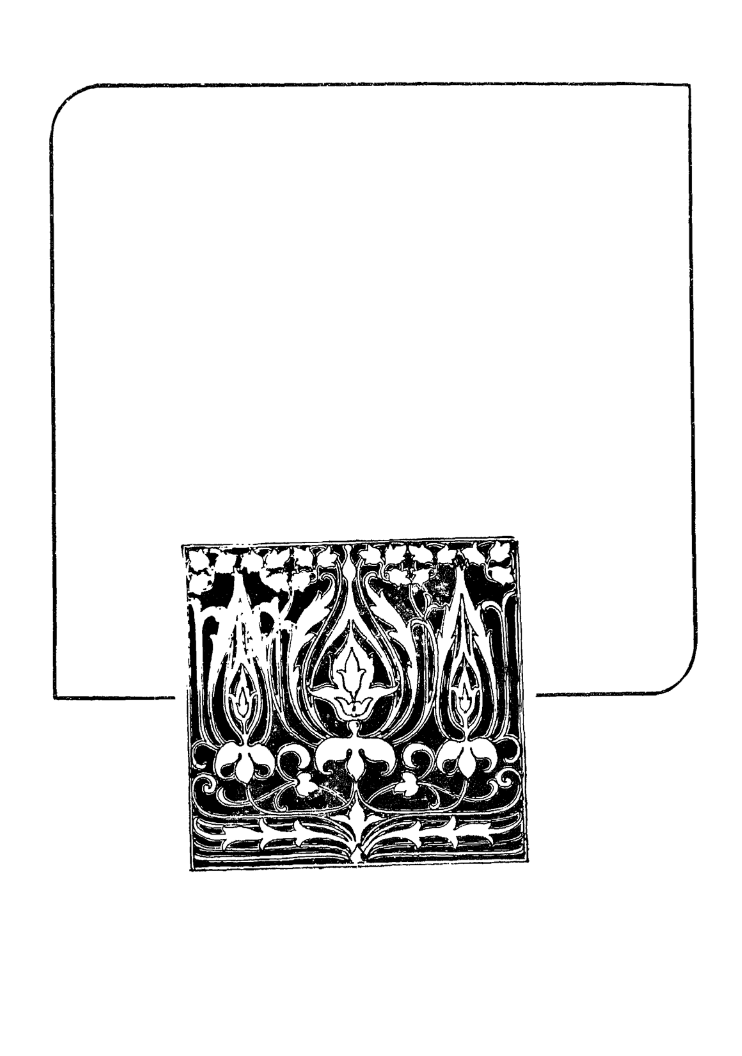
٣٤ ـــ عبد الرحمن العيسوى . شخصية المجرم ودوافع الجريمة ، المركز العربى للدراسات الامنية والتدريب ، جامعة الدول العربية ، الرياض ، السعودية ، ١٤١٠ هـ .

٣٥ ـــ عبد الرحمن العيسوى ، العلاج النفسى ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ١٩٨٨ .

٣٦ ـــ عبد الرحمن العيسوى ، الارشاد النفسى ، دار الفكر الجامعى ، الاسكندرية ١٩٩٠ .

٣٧ ـــ عبد الرحمن العيسوى ، القياس والتجريب فى علم النفس والتربية ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، ١٩٩١ .





حاسة الدعابة لدى شباب الجامعة

د. رشاد عبد العزيز موسى
قسم الصحة النفسية
كلية التربية ـ جامعة الأزهر

د. اسامة حسين ابراهيم باهى
قسم أصول التربية الاسلامية
كلية التربية ـ جامعة الأزهر

المدخل النظرى لموضوع البحث :

تعتبر التربية عملية متصلة لدى أفراد الجنس البشرى حيث تتناول جميع جوانب شخصية الانسان ، فهى تهدف الى انماء جوانبه النفسية المتعددة باعتبار أن الانسان كلا متكاملا له أبعاده وله جوانبه المحددة . ولاشك أن أحد هذه الجوانب ، هو أن تعمل التربية على إنماء الجانب الانفعالى ، بحيث لا تجعل من الانسان باردا جامدا ولا متبلد العواطف (ابراهيم عصمت مطاوع ، ١٩٨٣ ، ص ٥٧) .

وتعتبر **حاسة** الدعابة لدى الانسان من الأهمية بمكان ، حيث أنه يفرح ويتألم يحب ويكره ، يعفو ويغضب ، وكل هذا وفقا لجهازه الانفعالى ، وعليه تأتى وظيفة التربية لتؤهله كيف يتعامل ، وهذا ما يمكن تسميته بالتربية الحاسية Sensitivity Education ، ويقصد بها اكساب الفرد مهارات حسن التعامل مع أفراد جنسه . ويقول النبى محمد (صلى الله عليه وسلم) فى هذا الصدد : « ان الله يحب السهل الطلق الوجه » (أبو حامد الغزالى ، ب . ت ، ص ١٠٢) .

ومما يساعد الفرد على حسن تعامله كفرد فى المجتمع ، هو انماء حاسة الدعابة لديه كأسلوب للتعامل مع الآخرين . ومن ثم يمكن أن تلعب تلك الحاسة دورا هاما فى تنمية الجانب الانفعالى للانسان كأحد مكونات القيمة كفعل أخلاقى ، يظهر فى الشعور العاطفى أو الانفعالى بالميل الى الشىء موضوع القيمة أو النفور منه ، ومن أمثلته السرور والألم ، والحب والكره ، وغير ذلك (فوزية دياب ، ١٩٦٦ ، ص ص : ٢٩ ـ ٣٠) .

ويرى ايزنك وويلسن (Eysenck and wilson , 1975, p. 115) أن الدعابة ما هى الا نافذة يرى من خلالها الاعماق الداخلية للفرد . وغالبا ما تصاحب الدعابة الضحك حيث أنه العلاج **السحرى** للروح والجسد لانه الوسيلة الوحيدة للوقاية من الامراض النفسية والعضوية . ويؤكد العاملون فى مجال الطب النفسى أن العصر الحديث وتقلباته السريعة تجعل من الاعصاب والقلب بيت الداء وليس المعدة كما كانوا يعتقدون قديما ، وتوتر الاعصاب يسبب حاليا ٩٠ ٪ من الامراض ؛ فى حين أن الفرد الفرح المرح الضاحك دائما ما تنعدم احتمالات اصابته بالامراض النفسية والعصبية (آمال المغربى ، ١٩٨٦ ، ص ١٠) . وقديما اعتبر الفلاسفة الضحك مظهرا من مظاهر

السرور والانشراح لاغير ؛ أو وسيلة للترويح عن النفس من متاعب العقل أو الطاقة الحيوية الزائدة على الحاجة أو سلسلة من الافعال العكسية التى تساعد على تشنج الحجاب الحاجز وتقوية الجهاز الصوتى وغير ذلك من الآراء ، التى أصبحت فى نظر علم النفس الحديث باطلة بعد أن كشف مكدوجل (McDougall, 1960) الغطاء عن حقيقتها ، **وإليه** يرجع الفضل فى تفسيرها ووصفها ضمن الغرائز الانسانية الهامة ، لانها معقدة التركيب تعقيدا يخرجها من دائرة الانفعال المنعكسة البسيطة ، ومشتركة بين جميع أفراد النوع الانسانى وبعض القردة والحيوانات الرئيسية ، وللضحك مظاهر ثابتة ، أهمها تشنجات الحجاب الحاجز وبعض عضلات الجهاز التنفسى ، وسد اللهاة من آن لآخر بطريقة تحدث ذلك الصوت المعروف . وهى موروثة ، غير مكتسبة بالتعلم أو التقليد ، ولها مراكز خاصة فى الجهاز العصبى المركزى ، ولها مثل ما للخوف من أثر فى تعطيل كل التصرفات البدنية والعقلية . ولا تقتصر غريزة الضحك كما يرى مكدوجل على ذلك المظهر الخارجى المعروف بحركاته وأصواته الخاصة ، بل يصحبها شعور باطنى قوى يصعب ضبطه وقمعه ، ويزداد ظهورا كلما حاول البعض منعه . ولها انفعال وجدانى خاص يمكن التعبير عنه بالسرور ، أو الانشراح ، ولاتصدر عن دافع باطنى ، أو مؤثر فسيولوجى ، وانما تظهر عادة على أثر ادراك المواقف المعقدة الخاصة التى تثير الضحك بطبيعتها . وأثر المشاركة الوجدانية ظاهر فيها ، كما هو ظاهر فى سائر الغرائز الاجتماعية الأخرى ، فعدوى الضحك سريعة وشديدة الأثر عند سائر الناس حتى بين المتفرجين الذين لا تربطهم آية رابطه . وللضحك فوائد كثيرة منها ، إحداث تغيرات فسيولوجية تساعد على تجديد النشاط الحيوى ، وتولد الشعور بالصحة ، وتزيل الانقباض النفسى ، بالاضافة الى تغيير مجرى التفكير وتجديده بطريقة تمنع الملل والكآبة ، وتحدث الراحة العقلية ، وكثيرا ما يفعل الضحك فعل الدواء للمريض ، ففائدتها مزدوجة : فسيولوجية ونفسية .

وقد استخلص مكدوجل فى دراسته للضحك نظرية فحواها أنه لاحظ أن الاشياء المضحكة ، والحوادث ، أو المواقف التى تثير الضحك ، هى فى حد ذاتها غير سارة ، وأن الجنس البشرى يرتبط أفراده — سواء فى السراء والضراء — ارتباطا اجتماعيا وثيقا عن طريق المشاركة الوجدانية ، ولكن كما أن هذه المشاركة هى الدعامة التى لايتم بدونها المجتمع الانسانى . فهى كذلك تحمل الفرد على التألم لألم الجيران والأخوة والتوجع لوجيعتهم ، كما أن للانسان متاعبه الخاصة التى يرزح تحت حملها ، فان قدر له أن يضيف اليها كل صغيرة وكبيرة من متاعب الناس فان المشاركة الوجدانية تصبح عبئا ثقيلا ، وتنقلب إلى أداة للهدم ، وانقاص للقوة الحيوية بعد أن كانت وسيلة للاجتماع والبناء ، فكان لزاما أن تستنبط الطبيعة حلا وافيا ، وعلاجا شافيا يخفف من وطأة المصائب الصغرى ، حتى لا يرزح الانسان تحت صدمات المصائب الكبرى ، **وهذا** العلاج — كما يراه مكدوجل — هو الضحك — ومن ثم فان الضحك نزعة غريزية لها قيمة حيوية ترمى الى حفظ حياة الفرد . وقد تطورت هذه النزعة من مجرد الضحك من الامور التى تحدث عرضا واتفاقا فتثير الضحك ، الى تعمد ايجاد الموقف المضحك ، وخلقه خلقا صناعيا عن طريق التمثيل الهزلى والتهريج والتنكيت ، ويشير أحمد عزت راجح (١٩٥٤ ، ص ٩٤) الى أن غريزة الضحك من الغرائز الخاصة بالنوع الانسانى . «مفتاحها المواقف التى تسبب لنا الضيق أو الكرب أو الالم ان لم نضحك . فكأن الضحك ذريعة للتخفف والراحة . انفعالها المرح . وتنزع بنا الى الضحك من عيوب زملائنا وما يمنون به من تعثر أو فشل » . لذا فان الضحك ظاهرة انسانية (الفريد فرج ، ١٩٦٦ ، ص ٧٤) . كما أنه ظاهرة اجتماعية ، حيث يؤكد برجسون (١٩٤٧ ، ص ص ٢ — ٤) على أهمية البعد الاجتماعى للضحك وأنه لابد من تصور الضحك فى محيطه الاجتماعى الا وهو المجتمع ، كما لابد من تحديد الوظيفة النافعة التى يقوم بها وهى فى الواقع وظيفة اجتماعية .

ويشير مجدى فهمى (١٩٨٩ ، ص ١٢) الى أن الضحك يعادل فى أثارة الصحية ، القيام برياضة صعبة ، مثل التجديف ، لفترة طويلة ، فما يصدر عن الضحك من شهيق وزفير ، يماثل فى قوته ما يصدر عن أداء التمرينات الرياضية ، فهو يزيد

تدفق الدم فى الشرايين ، وزيادة سرعة التنفس ، وتعاظم استهلاك الجسم للاوكسجين ، فضلا عن أنه ــ أى الضحك ــ يوفر لعضلات الوجه ، والاكتاف ، والحجاب الحاجز ، والبطن أفضل التدريبات المنشطة ــ كما تستفيد عضلات الايدى والأرجل من هذه « النعمة » فى حالة الضحك الشديد ، الصادر من القلب . وحديثا ، نشرت دراسة مهمة انتهت الى أن الضحك يعود بفوائد صحية لاشك فيها على الانسان لأن الإنفعالات السلبية مثل الغضب أو الحزن أو اليأس تضعف جهاز المناعة ، فى حين تؤدى الانفعالات الايجابية مثل الفرح والتفاؤل والضحك الى تقويه هذا الجهاز الحيوى . وتوجد دراسات أخرى تؤكد إمكانة استخدام الضحك فى علاج بعض الأمراض العضوية ، غير أن الأدلة الحاسمة على جدوى هذا الاستخدام تحتاج الى المزيد من الابحاث . والعلاقة بين الحالة النفسية ، من فرح أو حزن ، وبين جهاز المناعة كتب عنها الكثير خلال السنوات الماضية . فالتغيرات السريعة فى الخلايا المقاتلة لجهاز المناعة ، أثناء الحالات النفسية المختلفة ، حقيقة أثبتتها الدراسات والتجارب . فعندما درس العالم النفسى(دافيد ماكليلاند) الاستاذ بجامعة بوسطن الامريكية ، اثار الانفعالات الايجابية المختلفة ، كالابتهاج ، والثقة بالنفس ، على جهاز المناعة ، وجد أن ارتفاع كمية الخلايا المقاتلة فى الجسم ، والتى تشكل أول خط دفاعى لجهاز المناعة ضد الميكروبات ، ترتبط بهذه الحالة ، بل وترتبط أيضا بانخفاض معدلات أمراض التنفس .

والواقع أن هذه الدراسات تنبع من نظرية عمرها أكثر من ثمانين عاما ، صاغها عالم فرنسى اسم « ويمبوم » خلاصتها أن الابتسام والضحك ، يؤثر على عضلات معينة فى الوجه . مما يخفف الضغط على الشرايين التى تغذى المخ ، فيزداد تدفق الدم اليه ، ثم يرتبط ذلك بافراز هرمونات من نوع فريد تبعث فى النفوس الهدوء والاحساس بالبهجة ، لكن هذه النظرية التى صاغها العالم الفرنسى فى كتاب صدر عام ١٩٠٦ ، لم تقبل من جانب علماء عصره ، وظلت مهملة طيلة العقود الثمانية الماضية الى أن ظهرت أدلة جديدة دفعت العلماء الى اعادة مناقشتها والادلة التى أعادت الاضواء الى هذه النظرية ، تمثلت فى اكتشاف حقائق جديدة ، أهمها : ان حركة الضحك تؤثر ايجابيا على أعضاء كثيرة فى الجسم ، تشمل الكبد والرئتين والتجويف الصدرى . كما أن الضحك يقوم بوظيفة المنظف الذى ينظف جهاز التنفس مما علق به من المواد الضارة ، وينشط الدورة الدموية ، ومعها القلب .

كما أن الابتسامة الطبيعية ، تخفف من حدة التوتر ، وتساعد على علاج الحالات الخفيفة من الاكتئاب ، وقد تؤدى الى الاستغناء عن الحبوب المنومة باعتبارها من الوسائل المساعدة على مقاومة الأرق ، ويقرر(وليم فراى)استاذ العلاج النفسى فى كلية الطب بجامعة ستانفورد : « أن كمية كافية من الضحك ، قد تقلل من خطورة أمراض القلب ، والاكتئاب ، والحالات المرضية المرتبطة بالاجهاد والقلق » . وبالاضافة الى ذلك توجد بعض المستشفيات فى الولايات المتحدة الامريكية وعدد من الدول الاوربية ، تتجه نحو التعامل مع الفكاهة كوسيلة مساعدة للعلاج ، فتوجد غرف للمرح ، طليت جدرانها بالالوان الزاهية ، وفرشت بأثاث على شكل الزهور لمساعدة المرضى على الاحساس بالبهجة ، واعادة « شحن » عواطفهم الايجابية لكى يعيدوا اكتشاف عالمهم ، والاحساس بما يحتويه من آمال وجمال وبهجة لمساعدة جهازهم المناعى ، على مضاعفة قوته لمقاومة المرض . فالعقاقير والجراحات وحدها لاتكفى . بل ينبغى تدعيمها برغبة حقيقية مقاتلة من أجل الحياة ، ومن هنا ينشط جهاز المناعة ، للقتال ضد الميكروبات ، أو حتى ضد الخلايا السرطانية .

والواقع أن كل ما يسبب الضحك فكاهه ، سواء أكان هذا الذى يسببه مفارقة لفظية أو عيبا خلقيا ، أو خروجا سلوكيا ، أو حدثا خارجا عن المألوف أو مأزقا مؤلما ، أو تناقضا صريحا لمواصفات الحياة الاجتماعية ، وسواء أكان هذا الذى يسببه طرافة عارضة أو حدثا مسببا للسعادة ، أو لألم العنيف ، وسواء أكان هذا الذى يسببه سخرية لاذعة ، أو قدحا صريحا أو مجرد ملاحظة طريفة لا تسعد ولا تؤلم على السواء ، فحين يتم التحدث عن الفكاهة ، فليس المقصود التحدث عن شىء واحد ، وانما المقصود التحدث عن عدة أشياء تختلف فى أسبابها

وطبيعتها ولكنها آخر الأمر تقع تحت نفس الأسم وتدور فى فلك نفس المصطلح (فاروق خورشيد ، ١٩٧٨ ، ص ٢٦) وعليه فـان الفكاهـة هى كل مـا يبعث على الضحـك أو الابتسـام أو السخرية من حـديث مرح ، أو نـادرة حلوة ، أو دعـابـة لطيفة ، أو نكتـة مثيرة ، أو مـزاح رقيق ، أو تهكم مريـر ، والسخرية هى فكاهة تشتمل على المرارة النفسية ، وعلى فلسفة ذاتية لصاحبهـا (محمد عبـد المنعم خفاجى ، ١٩٧٨ ، ص ٢٠) . لذا فإن الفكاهة فى الاصل للتسرية والتسلية والاطراب وادخال المسرة على النفس ، فقد يكـون من وظائفهـا خدمـة المجتمع والنقد الاجتماعى فى صورة لا تحرج من يوجـه اليه النقد ، بل تجهل مذاق النقد سائغا حتى ولو كان لاذعا (محمد عبـد الغنى حسن ، ١٩٧٨) . ومن خصائص **الفكيه** أن يتسم بالذكاء الحاد ، والقدرة على توليد الفكاهة وخلق المواقف الضاحكة ، (فاروق خورشيـد ، ١٩٧٨ ، ص ٢٧) . كما لابد من توافر ملكة الخلق والابـداع لتثير الضحـك (حسين مؤنس ، ١٩٧٨) . والفكاهة فى اللغة هى الملحة التى تطرب والتى تلذ وتمتع ، والفكاهة : الممازحة ، وتفكه الرجل أكل الفاكهة وتلذذ بها . والفكاهة حالة نفسية لها مظهر انفعالى هو الضحك ، والدعابة هى الفكاهة وهى المزاح وهى الاملوحة والملحة أيضا ولكنها تختلف عن الفكاهة بأنها لا تروى بل هى بنت المجلس (مصـطفى عبـد الـرحمن ، ١٩٧٨ ، ص ص ٧٤ ـ ٧٥) . ويشير فرويد Freud الى أن « الفكاهة تؤدى دورا رئيسـاً فى صميم حياتنا النفسية لانها باستبعادها لإمكانـة الألم تتخذ مكانها الى جوار غيرها من الطرق البشرية الفعالة التى ابتدعها الانسان ليتهرب من قسر الألم » (عاطف مصطفى ، ١٩٧٨ ، ص ٧٤) .

وتوجد العديد من النظريات التى حاولت أن تقدم تفسيرا لمفهوم الضحك مثل نظرية التفوق الذاتى ، ونظرية الفائضة ، والنـظرية الاجتمـاعية ، بـالاضافـة الى النظريـة الوجـدانيـة لمكدوجل التى سبق الاشارة اليها . فيرى توماس هوبز Tomas Hobbes صاحب نظرية التفوق الذاتى أن الضحك ما هو الا مظهرا من مظاهر السرور ، وان إشاعة السرور فى النفس يعزو الى احساس الفرد الفجائى بتقويمه الذاتى على غيره . وذلك يتم من خلال اكتشافه عيبا أو عجزا فى هذا الغير كما يدخل هذا النطاق متاعب الغير ومصائبهم . فهذه جميعها توحى للناظـر بالامتياز عن سواه فيشيع ذلك فى نفسه السـرور ومظهر السـرور هو الضحك . ويؤخـذ على هـذه النظريـة (سيد صبحى ، ١٩٨٦ ، ص ص ١٤٨ ـ ١٤٩) انكارها ان للضحك وظيفة بيولوجية ، فالضحك كما يرى(توماس هوبز)ما هو الا المظهـر الخـارجى لحالـة السرور التى تغمـر النفس عنـد الاحسـاس الفجائى بالتفوق ، كما تعجز هذه النظرية عن توضيح السبب فى اعتبـار الضحـك لازمـة من لـوازم السـرور والاحسـاس والتفوق ، كما تلغى هذه النظرية ذلك البعد الاجتماعى الذى يميز الانسان فى تفاعله وتعاطفـه مع أفـراد الجنس البشرى . ويرى سبنسر Spencer صاحب نظرية الطاقة الفائضة (أحمد عطية عبد الله ، ١٩٤٧ ، ص ٣٦٥) أن الضحك لا يعدو الا أن يكون مظهرا من مظاهر الطاقة الحيويـة الفائضـة التى تميز الانسان عن غيره من المخلوقات الاخرى . وهى بطبيعة الحال حالة نفسية تتطلب حيوية فائضة لدفع ضرر أو جلب نفع ، فاذا ما استطاع الانسان أن يكتشف أن ما تصوره خطرا ليس الا مجرد وهم لا حقيقة فإنه لا يملك الا أن يسخر من نفسه لهذا الخطأ الذى وقع فيه ، كما أنه يسخر من نفسه أيضا اذا اكتشف أن المجهود الذى يبذله فى تحقيق أمل من أماله لا يستحق هذا البذل لتفاهته . ويكون الضحك فى ضوء هذه النظرية عبارة عن نوع من أنواع اللعب . ويصبح الضحك فى نظرية سبنسر ما هو الا محاولة أراد بها الكائن الحى الدفاع عنه نفسه ، لكنه لا يلبث اكتشافه عدم الحاجة اليها ، حتى تحولت هذه الطاقة الى طاقة داخلية فائضة . لذا يرى سبنسر أن الضحك يعطل شيئا دون أن يفعل أى شىء . ويؤخذ على هذه النظرية أنها لم تفسر طبيعة الضحك بل تدخل الضحك فى نطاق جميع الحالات التى يكون فيها الانسان تحت تأثير طاقة حيوية فائضة كاللعب كما ينطبق هذا الرأى على البكاء . وبـطبيعة الحـال يختلف الضحك فى طبيعته عن البكاء ، كما تعتبر هذه النظرية الضحك نتيجة لطاقة فـائضة تتميـز بفقدان الانسـان القـدرة عـلى ضبط النفس ، ويصبح الضحك مجرد حالة من الكبت يطلق عليهـا ضحك الـراحـة ، ويـرى بـرجسـون (١٩٤٧) صـاحب النـظريـة

الاجتماعية أن الضحك وظيفة اجتماعية بحتة . لذا فهو يتفق مع هوبز فى أفكاره للوظيفة الحيوية للضحك ، فهو يرى أن المجتمع يحاول حماية تقاليده وعاداته وتصبح وظيفة الضحك ما هى الا توطيدا لتقاليد المجتمع ونظمه . ويلاحظ على هذه النظرية انها تفترض وجود مجتمع له عاداته وتقاليده ونظمه ، وهذا قد يتناقض مع ما هو متفق عليه من حيث شيوع الضحك بين الاطفال فى سنوات حياتهم الاولى دون التأثير بالبيئة الاجتماعية .

وبجانب تلك الإجتهادات العلمية لتفسير مفهوم الضحك ، توجد اجتهادات أخرى من منطلق دينى تناولت ذلك المفهوم الا وهى نظرية القهر والاختيار كما اشار الى ذلك محمد متولى الشعراوى نقلا عن أحمد زين (١٩٨٩، ص ١٤) حيث يبين أنه اذا نظر الانسان الى الحياة كلها فسوف يجد أن الضحك والبكاء موجودان بين جميع أفراد الجنس البشرى على اختلاف لغاتهم وجنسياتهم . وهى اذا اصطنعت تختلف ، واذا جاءت طبيعية تكون موحدة . ولذا اذا اصطنع أحد الأفراد البكاء أو الضحك . فإنه من السهولة بمكان كشفه عن ذلك الانفعال الطبيعى الذى يأتى من الله سبحانه وتعالى . بالاضافة الى أنه يوجد أناس أعطاهم الله موهبة القدرة على اضحاك الناس وشعوب الدنيا كلها . ولكن يقول بعض الناس أنه يوجد ما يضحك واحدا ولا يضحك الآخر . وأنه يوجد مشهدا يبكى انسانا فى حين تتحجر الدموع فى العيون فلا يبكى انسان آخر فى نفس الموقف . وربما يرجع هذا الى عدم الفهم الواضح لمعنى قوله تعالى : « وانه هو أضحك وأبكى »* . ليس معناه بالضرورة أن الناس تضحك معا ، وتبكى معا . ولكن معناه ان الانسان لايستطيع أن يضحك نفسه ولايبكى نفسه عن شعور صادق وبلا اصطناع . ولكن ذلك يتأتى من الله . ولذلك انعدمت فيه الإرادة البشرية . فليس لكل فرد من أفراد الجنس البشرى ضحكه تميزة بل كل البشر تضحك جميعا بلغة واحدة . ويوجد فى جسد الانسان أشياء مقهورة لا تعمل بإرادة البشر مثل القلب والتنفس وعمل الرئتين والكبد والامعاء والمعدة والدورة الدموية وغير ذلك كلها مقهورة لله سبحانه وتعالى . وذلك حتى ينتبه الفرد إلى أنه اذا أعطيت له حرية الاختيار . فانه قد أخذها بأمر الله ومشيئته ولم يأخذها قهرا ، ولابذاتيته . ومن ثم فان الذى قهر هذه الاجزاء فى جسد الانسان يستطيع أن شاء أن يجعله مقهورا . ومن رحمة الله تعالى أنه خلق الاجهزة البشرية مقهورة للانسان ، والا لما استطاع الانسان الحياة ولا العمل ولا أداء مهمته فى عمارة الكون . فالانسان مقهورا فى كل أجهزة جسده حتى تلك التى أخضعها الله لإرادة الانسان فهذا خضوع ظاهرى وليس خضوعا حقيقيا . ولقد شاءت حكمة الله أن يرى الفرد هذا فى الحياة بالدليل المادى ، فمثلا فرد ما يبصر ، فحتى لايغتر ويعتقد أن هذا الابصار من ذاته وانه خاضع لارادته ، فان الله سبحانه وتعالى أوجد من له عينان مفتوحتان ولا يبصر ، ومن له قدمان ولايستطيع السير ، ومن له يدان ولا يستطيع الكلام والسمع ، كل هذه أمثلة قليلة وضعها الله فى الكون حتى يلفت نظر الانسان الى أنه ليس له ذاتية وأن الأمر كله له . فاذا كان الإنسان يبصر بعينيه فانه يبصر بقدرة الله التى اعطيت العين قوة الابصار ، ويمشى بقدرة الله التى اعطيت القدمين قوة الحركة ، ويسمع ويتكلم بقدرة الله التى اعطت اللسان قدرة الكلام والاذن خاصية السمع . ولو حدث ذلك بذاتية الانسان ما أستطاع أحد أن يسلبه النظر أو السمع أو الحركة أو الكلام . بل ان الله سبحانه وتعالى أقام الدليل على أنه حتى حركات الانسان الاختيارية لا تتم الا بقدرته . بالرغم من أن حركات الجسد كلها خاضعة للانسان بارادة الله فهو الذى يخضعها لما يريد ويجعلها تفعل ما تشاء ، وهى لا تفعله والانسان على علم بذلك ، بل تفعله بشفرة الهية وضعها الله فى جسد الانسان فتنقبض وتنبسط العضلات فيتم كل شىء دون أن يدرى الانسان ، بل أكثر من ذلك تحديا من الله سبحانه وتعالى فيما يختص بالانفعالات مثل الضحك والبكاء .

وبالاضافة الى ذلك ، توجد العديد من الآيات القرآنية التى تضمنت معنى الضحك والتبسم . مثل قوله تعالى : « وامرأته

---

* سورة النجم آية : ٤٣

قائمة فضحكت فبشرناها باسحاق ومن وراء اسحاق يعقوب»[1] بزوال الخيفة عن ابراهيم وعنها أثر قول الملائكة : « لا تخف أنا أرسلنا الى قوم لوط »[2] . وقوله تعالى : « فاتخذتموهم سخريا حتى أنسوكم ذكرى وكنتم منهم تضحكون »[3] وقوله تعالى : « فتبسم ضاحكا من قولها وقال رب أوزعنى أن أشكر نعمتك التى أنعمت علىّ وعلى والدىّ وان أعمل صالحا ترضاه وأدخلنى برحمتك فى عبادك الصالحين » فلما جاءهم بآياتنا اذا هم منها يضحكون »[5] « فليضحكوا قليلا وليبكوا كثيرا جزاء لما كانوا يكسبون »[6] . « وإنه هو أضحك وأبكى »[7] « وتضحكون ولا تبكون »[8] . « ضاحكة مستبشرة »[9] « ان الذين أجرموا كانوا من الذين آمنوا يضحكون[10] . « واذا انقلبوا الى أهلهم انقلبوا فكهين[11] « فاليوم الذين آمنوا من الكفار يضحكون »[12] . « لو نشاء لجعلناه حطاما فظلتم تفكهون »[13] ان اصحاب الجنة اليوم فى شغل فاكهون »[14] . « ونعمة كانوا فيها فاكهين »[15] . « فاكهين بما أتاهم ربهم ووقاهم ربهم عذاب أليم »[16] .

ويقصد بالضحك فى الآيات السابقة السرور والتبسم والتفكه والسخرية والاستهزاء (حسنين محمد مخلوف ، ١٩٨٧) . وتتفق هذه المعانى مع ما أسفر عنه التراث الانسانى حول مفهوم الضحك والدعابة .

وقد كان رسول الله ﷺ سمح النفس ، طاهر القلب ، عظيم الصبر ، راسخ الحلم ، كثير العفو ، بين الزهد ، جم التواضع ، موصول الرحمة ، حلو الشمائل كلها ، فلا عجب انه كان يتفكه حينا ، ويطرب للفكاهة أحيانا ، بالاضافة الى أنه كان أكثر الناس تبسما وضحكا فى وجوه أصحابه ، ومن حديث عبد الله بن الحارث « ما رأيت أحدا أكثر تبسما من رسول الله صلى الله عليه وسلم » . وذكر فى الصحيحين من حديث جرير « ولا رآنى الا تبسم » . وكان ضحك أصحابه عنده التبسم اقتداء به وتوقيرا له (أبو حامد الغزالى ، ب ، ت ، ص ٣٢٥) . وعن أنس بن مالك قال « ان رسول الله صلى الله عليه وسلم كان من أفكه الناس » (أبو حامد الغزالى ، ب . ت ، ص ١١٢) . ويوجد العديد من **الاحاديث النبوية التى** تشير الى حب النبى صلى الله عليه وسلم للدعابة والفكاهة . فقد قال زيد بن سلم : ان أمراة يقال لها أم أيمن جاءت الى النبى صلى الله عليه وسلم **فقالت** « أن زوجى يدعوك ، قال : ومن هو ، أهو الذى بعينه بياضا ، فقالت : لا والله ، فقال صلى الله عليه وسلم : « ما من أحد الا وبعينه بياض » . وأراد بالبياض المحيط بالحدقة وقد أتت عجوز الى النبى ﷺ فقا لها ﷺ : لا يدخل الجنة عجوز فبكت ، فقال : انك لست بعجوز ، يومئذ قال الله تعالى : « انا انشاناهن انشاء فجعلناهن ابكارا ـ عربا أترابا » . وقد كان النبى ﷺ يحب الدعابة والفكاهة . ومن الادلة على ذلك ، قول أنس بن مالك **ان النبى ﷺ أراد أن يمازحه فقال له : ياذا الاذنين** السميعتين الواعيتين لما سمعت ، وهذا يدل على ذكاء وفطنة أنس بن مالك (أحمد محمد الحوفى ، ١٩٦٦) .

مشكلة البحث :

تبين من خلال العرض النظرى السابق أن الانسان يميل الى الدعابة والممازحة ولكن ربما توجد متغيرات متعددة تؤثر على روح الدعابة ومن هذه المتغيرات متغير النوع من حيث كون الفرد ذكرا أو أنثى . ومن ثم تعددت الدراسات والبحوث السيكولوجية التى ألقت الضوء على حاسة الدعابة وعلاقتها

---

١ ـ هود آية : ٧١
٢ ـ هود آية : ٧٠
٣ ـ المؤمنون آية : ١٩
٤ ـ النمل آية : ١٩
٥ ـ الزخرف آية : ٤٧
٦ ـ التوبة آية : ٨٢
٧ ـ النجم آية : ٤٣
٨ ـ النجم آية : ٦
٩ ـ عبس آية : ٣٩
١٠ ـ المطففين آية : ٢٩
١١ ـ المطففين آية : ٣١
١٢ ـ المطففين آية : ٣٤
١٣ ـ الواقعة آية : ٦٥
١٤ ـ يس آية : ٥٥
١٥ ـ الدخان آية : ٢٧
١٦ ـ الطور آية : ١٨

بالفروق بين الجنسين مثل:دراسات فيلكر وهنتر (Felker and Hunter, 1970) ، وجروش (Groch, 1974) ، وشابمان وجادفيلد(Chapman and Gadfield. 1976) وهيكسون (Hickson , 1977) ، وكلابى (Clabby, 1979) بريروست (Prerost , 1980) ، وبريروست بريور (Prerost and Brewer, 1980) ، (وشيرمان -Sher man, 1985) التى انتهت الى وجود فروق جوهرية بين الذكور والاناث فى حاسة الدعابة . وبالاضافة الى ذلك ، قام بـرودزينسكى وروبين ; Brodzinsky and Rubien) (1976 بدراسة القدرة على انتاج الدعابة فى ضوء المتغيرات التالية : النوع ، والابتكار ، ومحتوى الصورة الكاريكاتيرية . ولتحقيق ذلك ، أمكن تقسيم أفراد العينة الى مجموعتين بناء على مقياس الابتكار ، حيث تكونت أولهما من عينة مكونة من الذكور والاناث منخفضى الابتكار ، والثانية من عينة مكونة من الذكور والاناث مرتفعى الابتكار . ثم طلب من كل مفحوص ابتكار عناوين مضحكة لمجموعة من الصور الكاريكاتيرية متضمنة موضوعات عادية وعدوانية وجنسية . وقد بينت النتائج أن الذكور أكثر قدرة على ابتكار عناوين مضحكة من الإناث خاصة على الصور الكاريكاتيرية المتضمنة الموضوعات الجنسية والعدوانية ما عدا الموضوعات العادية كما تبين أن الابتكار يرتبط ارتباطا موجبا بالقدرة على انتاج الدعابة ولدراسة بعض الخصائص النفسية للطلاب المهرجين Clowns داخل الفصول الدراسية ، قام داميكو وبوركى Damico) and Purkey , 1978) بتطبيق بعض المقاييس النفسية على مجموعتين من التلاميذ ، حيث تكونت أولهما من ٩٦ تلميذا وتلميذة فى الصف الثامن الدراسى من التلاميذ المهرجين داخل الفصول الدراسية والذين يثيرون الدعابة والضحك . فى حين تكونت الثانية من ٢٣٧ تلميذا وتلميذة من التلاميذ غير المهرجين . وقد تبين أن أكثر المهرجين من الذكور ويتسمون كما يرى مدرسيهم بأنهم أكثر توكيدا من التلاميذ غير المهرجين ، وجذبا للانتباه ، وأميل الى القيادة ، وارتفاع الروح المعنوية ، وحاسة الدعابة ، وقام تامبوريني وزيليمان Tamborini) and zillmann, 1981) بدراسة إدراك طلاب الجامعة لبعض

اساتذتهم الذين يستخدمون الدعابة أثناء المحاضرات . ولتحقيق ذلك أمكن تسجيل مجموعة من المحاضرات السمعية لبعض الأساتذة من الذكور والاناث فى أربع نسخ مختلفة كالتالى : محاضرات خالية من الدعابة ، ومحاضرات متضمنة الدعابة الجنسية ، ومحاضرات متضمنة الدعابة المرتبطة بالحط من قدر الآخرين ، ومحاضرات متضمنة الدعابة المرتبطة من الحط من قدر الذات . وقد قام الطلاب الذكور والإناث بتقدير ذكاء وجاذبية اعضاء هيئة التدريس القائمين على التدريس . وقد تبين أن الذكاء لا يؤثر على حاسة الدعابة ، كما تبين أن النوع يؤثر تأثيرا دالاً على حاسةِ الدُعابة حيث انتهت النتائج الى أن الذكور من أعضاء هيئة التدريس أكثر اثارة للدعابة أثناء المحاضرات من عضوات هيئة التدريس،وقام برودزينسكى (Brodzinsky , 1981) بدراسة إدراك الدعابة لمجموعة من الصور الكاريكاتيرية بين مجموعة من طلاب الجامعة الذكور والاناث . وقد تم تقسيم أفراد العينة بناء على درجاتهم على مقياس(بيم)لدور الجنس الى ثلاثة مجموعات ، حيث تكونت أولها من عينة الذكور والاناث مرتفعى الذكورة ، والثانية من عينة مكونة من الذكور والاناث مرتفعى الانوثة ، والثالثة مكونة من الذكور والاناث الذين يتسمون بالخنوثة ثم طبق على المجموعات الثلاثة مجموعة من الصور الكاريكاتيرية لقياس ادراك حاسة الدعابة . وقد بينت النتائج ان عينة الذكور مرتفعى الذكورة والانوثة والخنثويين أكثر ادراكا لحاسة الدعابة ، بينما تبين أن الاناث اللائى يتسمن بالذكورة المرتفعة والخنثوية أكثر ادراكا للدعابة . وانتهت دراسة ماجى وكاش (McGhee and Kach , 1981) إلى أن الذكور البيض والسود من سلالة المكسيكو ــ امريكا أكثر ادراكا للدعابة من الاناث البيض والسود من نفس السلالة . كما أشارت نظرية التحليل النفسى أن تفضيل الدعابة يعتمد اعتمادا كليا على بعض صراعات الطفولة المعقدة . ولتحقيق ذلك ، قام جونى (Juni , 1982) بتحليل بروتوكولات الروشاخ لعينة مكونة من ١٠٤ ذكرا وأنثى من طلاب الجامعة ، بالاضافة الى ذلك طلب من أفراد العينة ترتيب مجموعة من النكت من الأكثر الى الأقل اثارة للضحك . وقد تبين من تحليل بروتوكولات

(الرورشاخ)ان الاناث أكثر تثبيتا عند مرحلة ما قبل الأوديبى Preoedipal fix - ation عن الذكور ، وهذا ينعكس بالسلب على حاستهن للدعابة . وقام بيرسون (Pearson , 1983) بدراسة العلاقة بين الجنسية Sexismوالدعابة الجنسية فى ضوء الفرض التالى : سوف تعكس النكت الجنسية الحياد الجنسى ضد النساء وليس ضد الرجال . وانتهت النتائج الى عدم دعم صحة الفرض . فقد تبين أن الذكور والاناث يختارون النكت الجنسية الموجهة ضد الذكور . ولدراسةالاستجابات للمثيرات الجنسية المضحكة فى ضوء النشاطية والرضا الجنسى ، قام بريروست (Prerost , 1984) بقياس استجابات مجموعة مكونة من ٦٠ ذكرا و٦٠ أنثى من طلاب الجامعة على بعض الصور الجنسية المضحكة فى علاقتها بالرضا الشخصى عن السلوك الجنسى والتعبير الجنسى . وقد انتهت النتائج الى أن الأفراد الذين يتسمون بالقدرة على التعبير الجنسى النشط أكثر متعة بالصور الكاريكاتيرية الجنسية وأقل تفضيلا للموضوعات العدوانية ، كما تبين أن الذكور أكثر دعابة من خلال اختيارهم للصور الكاريكاتيرية الجنسية من الاناث . وقد قام بارنيت وفيسكلا (Barnett and Fiscella, 1985) بدراسة مقارنة بين عينة من الاطفال المتفوقين وأخرى من الاطفال غير المتفوقين فى القدرة على المزاح Playfulness . وقد بينت النتائج وجود فروق دالة احصائية بين الاطفال المتفوقين وغير المتفوقين فى طرز اللعب المعرفى والاجتماعى والبدنى لصالح الاطفال المتفوقين فى القدرة على المزاح . فى حين لم يوجد فرقا دالا بين المجموعتين فى حاسة الدعابة والاحساس بالبهجة . وبالاضافة الى ذلك تبين أن الذكور أكثر مرحا ويمارسون أنماطا مختلفة من اللعب النشط ، وأكثر استخداما للنكت أثناء اللعب من الاناث . وحديثا ، قامت جديت ستيلليون وهيدى وايت (sTillion and White , 1987) بدراسة الاستجابات على الشعارات المضحكة القائلة بالمساواة بين الجنسين سياسيا واقتصاديا humorous Feminist Slogans على ثلاثة مجموعات ، حيث تكونت أولاهم من عينة مكونة من ٢٠ ذكرا وأنثى من الذين تتراوح أعمارهم ما فوق الثلاثين عاما من الذين يؤيدون المساواة بين الجنسين أو أكثر مشاركة وجدانيا لهذا الاتجاه فى حين تكونت المجموعة الثانية من ٣٩ طالبا وطالبة من طلاب الجامعة الذين يؤيدون هذا الاتجاه بدرجات متفاوتة . وتكونت المجموعة الثالثة من ٦٢ مفحوصا ومفحوصة فى الصف السادس والثامن والعاشر الدراسى من الطلاب المتفوقين اكاديميا . وقد انتهت النتائج الى أن الذكور فى المجموعات الثلاثة أكثر استجابة للشعارات المضحكة المرتبطة بفكرة المساواة بين الجنسين فى المجالات السياسية والاقتصادية عن الاناث . وبالرغم من تزايد البحوث والدراسات على حاسة الدعابة لدى الاطفال خلال السنوات العشرين الاخيرة ، الا أنه توجد معلومات قليلة عن طبيعة حاسة الدعابة لدى الكبار . ولتحقيق ذلك ، قام هيستر (Hester, 1987) بتطبيق اداة لقياس الدعابة (HUMA) - Humor Assess - ment Instrument على عنية مكونة من ٣٩٨ من الراشدين الذكور والاناث . وقد انتهت النتائج الى أن الذكور أكثر ادراكا لحاسة الدعابة من الاناث .

ومن ثم انتهت معظم نتائج الدراسات السابقة المذكورة سلفا الى أن الذكور أكثر ميلا الى الدعابة من الاناث . ونظرا لعدم وجود دراسات وبحوث فى البيئة العربية على وجه العموم ، والبيئة المصرية على وجه الخصوص فى حاسة الدعابة عامة وفى علاقتها بالفروق بين الجنسين خاصة ، تتبلور مشكلة البحث الراهن فى الكشف عن طبيعة الفروق الجنسية فى حاسة الدعابة ، ومن ثم يهدف هذا البحث الى دراسة الفروق بين الجنسين فى حاسة الدعابة لدى طلاب الجامعة فى ضوء التساؤلات التالية :-

(١) هل توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور مرتفعى الدعابة والاناث مرتفعات الدعابة ؟

(٢) هل توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور مرتفعى الدعابة والاناث منخفضات الدعابة ؟

(٣) هل توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور منخفضى الدعابة والاناث مرتفعات الدعابة ؟

(٤) هل توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور منخفضى الدعابة والاناث منخفضات الدعابة ؟ .

منهج البحث :ـ

(١) مقياس حاسة الدعابة :

مقدمة : نظرا لعدم وجود محاولات من قبل الباحثين فى المجال السيكولوجى وخاصة المهتمين فى مجال القياس النفسى والتربوى لتصميم أدوات سيكومترية لقياس حاسة الدعابة فى البيئة العربية ، أدى هذا الى القيام بمسح ما جاء فى التراث السيكولوجى الغربى فى هذا المجال للبحث والتنقيب عن كيفية تصميم مثل هذا النوع من المقاييس للاستفادة منها فى بناء مقياس البحث الراهن . وقد تبين وجود العديد من الدراسات الاجنبية مثل دراسات : دافيس وفارينا Davis and Farina , 1970) ، وآدمز (Adams , 1974)وبرودزينكسى وروبين (Brodzinsky and Rubien , 1976) وبريانت (Bryant , 1980, 1981) وشيبارد (Sheppard , 1981) وبريروست (Prerost, 1983, 1984) وساجاريا وديرسكس (Sagaria and Dersks , 1985) التى استخدمت الصور الكاريكاتيرية كأداة لقياس حاسة الدعابة ، ومن ثم تم تصميم أداة لقياس حاسة الدعابة على منهج ما جاء فى الدراسات والبحوث السابقة من خلال مجموعة من الصور الكاريكاتيرية . والكاريكاتير هو ذلك الفن الساحر الذى يؤدى الى اشراقة البسمات داخل النفوس البشرية ، بالاضافة الى أنه يسخر من المشاكل التى تواجه أفراد المجتمع فيؤدى هذا الى تبديد الرهبة فى نفوس الافراد ويعيد لهم التوازن النفسى والعقلى حتى يتخذ الفرد الموقف الصحيح حيال هذه المشكلات كما أن هذا الفن له خطورته لانه يصل الى جميع أفراد المجتمع عن طريق قنوات عرضية مثل الصحف والمجلات وشاشات التليفزيون فيخاطب الملايين منها ويؤثر فيها . ويقوم فن الكاريكاتير كما أشار الى ذلك ماهر شفيق فريد (١٩٧٨) على العديد من العناصر منها : القدرة على رؤية الجانب المضحك من الاشياء وحتى لو كانت جادة ممعنة فى الجد ، والفطنة الى مفارقات الحياة ، والوعى بمتناقضات السلوك الانسانى .

* تصميم مقياس حاسة الدعابة : مر تصميم مقياس حاسة الدعابة كما أشار الى ذلك رشاد عبد العزيز موسى وأسامة باهى (١٩٩٠) بالعديد من الخطوات التالية : أولا : تم تجميع أكبر قدر ممكن من الصور الكاريكاتيرية المضحكة من خلال المجلات والجرائد المهتمة بمثل هذا النوع من الفن ، ثانيا : فحصت كل صورة كاريكاتيرية وما تتضمنه من معنى ، حتى يتم استبعاد بعض الصور الكاريكاتيرية التى تحمل نفس المضمون ، ثالثا : تم تصنيف الصور الكاريكاتيرية فى ضوء مضمون كل صورة على النحو التالى : صوركاريكاتيرية تتضمن نكت جنسية ، وصور كارتكاتيرية تتضمن نكت اجتماعية ، وصور كاريكاتيرية تتضمن نكت عادية وقد أسفرت هذه الخطوات الى تكوين مقياس حاسة الدعابة مكونا من خمسة وأربعين صورة كاريكاتيرية

* الخصائص السيكومترية لمقياس حاسة الدعابة :

(أ) الاتساق الداخلى للمقياس :

جدول رقم (١) على الصفحة التالية

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس حاسة الدعابة والمجموع الكلى لدرجات المقياس والدلالة الاحصائية

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
١	٣٠ر	٠٥ر	١٠	٣٦ر	٠٥ر	١٩	٣٦ر	٠٥ر	٢٨	٢٩ر	٠٥ر	٣٧	٥٢ر	٠١ر
٢	٢٩ر	٠٥ر	١١	٤٢ر	٠١ر	٢٠	٤١ر	٠١ر	٢٩	٥٦ر	٠١ر	٣٨	٥٨ر	٠١ر
٣	٣١ر	٠٥ر	١٢	٣٠ر	٠٥ر	٢١	٥٢ر	٠١ر	٣٠	٥٦ر	٠١ر	٣٩	٥٠ر	٠١ر
٤	٣٢ر	٠٥ر	١٣	٣٤ر	٠٥ر	٢٢	٣٧ر	٠١ر	٣١	٣٦ر	٠٥ر	٤٠	٤٣ر	٠١ر
٥	٤٣ر	٠١ر	١٤	٤١ر	٠١ر	٢٣	٥٢ر	٠١ر	٣٢	٤٣ر	٠١ر	٤١	٤٣ر	٠١ر
٦	٥٠ر	٠١ر		٣٨ر	٠١ر	٢٤	٥٦ر	٠١ر	٣٣	٤٧ر	٠١ر	٤٢	٤٨ر	٠١ر
٧	٤٧ر	٠١ر	١٦	٤١ر	٠١ر	٢٥	٥١ر	٠١ر	٣٤	٤٥ر	٠١ر	٤٣	٣٣ر	٠٥ر
٨	٢٩ر	٠٥ر	١٧	٣٣ر	٠٥ر	٢٦	٤٥ر	٠١ر	٣٥	٤١ر	٠١ر	٤٤	٤٧ر	٠١ر
٩	٣٠ر	٠٥ر	١٨	٤٢ر	٠١ر	٢٧	٤٧ر	٠١ر	٣٦	٢٩ر	٠٥ر	٤٥	٥٤ر	٠١ر

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس حاسة الدعابة وبين الدرجة الكلية لبنود المقياس وذلك على عينة مكونة من أربعين طالبة فى الفرقة الأولى بكلية الدراسات الانسانية ـ جامعة الأزهر ، حيث بلغ المتوسط الحسابى لاعمارهن ٠٣ر٢٠ سنة ، والانحراف المعيارى ٣٩ر٢ ، وستين طالبا فى الفرقة الثانية بكلية التربية ـ جامعة الأزهر ، حيث بلغ المتوسط الحسابى لاعمارهم ١٨ر٢٠ سنة ، والانحراف المعيارى ١٥ر١ . ويوضح جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل بند وبين الدرجة الكلية لمقياس حاسة الدعابة ودلالتها الاحصائية . وتشير معاملات الارتباط لعبارات مقياس حاسة الدعابة على أنها دالة عند مستوى ما بين ٠٥ر و ٠١ر ويتضح من ذلك أن عبارات مقياس حاسة الدعابة تتمتع بالاتساق الداخلى .

(ب) ثبات مقياس حاسة الدعابة :

أمكن ايجاد الثبات لمقياس حاسة الدعابة عن طريق استخدام معامل ألفا لكرونباخ وذلك بتطبيق المقياس على عينة أخرى مكونة من ثمانين طالبا وطالبة من طلاب جامعة الأزهر ، حيث بلغ المتوسط الحسابى لاعمارهم ١٥ر٢١ سنة ، والانحراف المعيارى ٢٣ر٢ ، فوصل معامل الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ ٩١٣ر ، وهو معامل دال احصائيا عند مستوى ٠١ر

(ج) صدق مقياس حاسة الدعابة :

أمكن ايجاد الصدق لمقياس حاسة الدعابة بطريقتين ، أولهما : صدق المحتوى ، وذلك بتطبيق مقياس حاسة الدعابة ومقياس القلق (غريب عبد الفتاح غريب ، ١٩٨٥) على عينة مكونة من خمسة وخمسين طالبا وطالبة من طلاب جامعة الازهر ، حيث بلغ المتوسط الحسابى لاعمارهم ٠٢ر٢١ سنة والانحراف المعيارى ٠٣ر١ ، فوصل معامل الارتباط بين المقياسين ـ ٧٢ر ، وهو معامل دال احصائيا عند مستوى ٠١ر، وثانيهما الصدق العاملى ، وذلك بتطبيق مقياس حاسة الدعابة على عينة مكونة من مائة طالب وطالبة من طلاب جامعة الازهر ، حيث بلغ المتوسط الحسابى لاعمارهم ١١ر ٢٠ سنة والانحراف المعيارى ٨٩ر١ . وقد تم حساب المصفوفة

الارتباطية (٤٥ × ٤٥) لبنود مقياس حاسة الدعابة ، ثم اجرى التحليل العاملى من الدرجة الاولى بطريقة المكونات الاساسية من اعداد هوتلنج . وقد أمكن الحصول على عامل عام من الدرجة الاولى ، حيث بلغ جذره الكامن ٧١ر٩ ، وتضمن ٦ر٢١ ٪ من حجم التباين الكلى . ويوضح جدول

(٢) تشبعات العامل العام بعد التدوير بطريقة الفاريماكس لكايزر ونظرا لعدم وجود محك احصائى يحدد الخطأ المعيارى لتشبع التغيرات على مقياس حاسة الدعابة . فقد أخذ بمحك كايزر Kaiser وهو اعتبار التشبعات التى تصل الى ٣ر فأكثر تشبعات دالة . وقد أطلق على العامل العام « حاسة الدعابة » .

جدول (٢)
العامل العام المستخرج من بنود مقياس حاسة الدعابة
بعد التدوير بطريقة الفاريماكس

البنود	العامل العام	نسب الشيوع	البنود	العامل العام	نشب الشيوع
١	٥٢ر	٦٢ر	٢٥	٥٨ر	٦٤ر
٢	٣١ر	٦٥ر	٢٦	٤٩ر	٧١ر
٣	٢٦ر	٧٤ر	٢٧	٥٧ر	٦٤ر
٤	٣٣ر	٧١ر	٢٨	٤١ر	٦٨ر
٥	٤٦ر	٦٩ر	٢٩	٦٤ر	٧١ر
٦	٥٨ر	٧٣ر	٣٠	٦٥ر	٧٨ر
٧	٤٩ر	٥٦ر	٣١	٣٣ر	٧٨ر
٨	٤٢ر	٦٨ر	٣٢	٤٤ر	٧٨ر
٩	٤٥ر	٦٦ر	٣٣	٥٣ر	٧٤ر
١٠	٣٠ر	٦٧ر	٣٤	٥٤ر	٧٦ر
١١	٤٢ر	٧٤ر	٣٥	٤٣ر	٧٠ر
١٢	٣١ر	٧٧ر	٣٦	٤٤ر	٧٣ر
١٣	٤٥ر	٧٧ر	٣٧	٥٨ر	٦١ر
١٤	٣٩ر	٦٩ر	٣٨	٦٦ر	٧١ر
١٥	٣٤ر	٨١ر	٣٩	٥٧ر	٧٧ر
١٦	٤٠ر	٧٣ر	٤٠	٤٨ر	٧٦ر
١٧	٣٢ر	٨١ر	٤١	٥٥ر	٧٨ر
١٨	٥١ر	٧٤ر	٤٢	٥٥ر	٨٢ر
١٩	٣٦ر	٧١ر	٤٣	٣٥ر	٧٢ر
٢٠	٤٢ر	٧٧ر	٤٤	٥٥ر	٦٤ر
٢١	,٦١	٦٣ر	٤٥	٦٠ر	٦٣ر
٢٢	٤٣ر	٦٦ر	الجذر الكامن	٧١ر٩	
٢٣	٦٠ر	٧٣ر	نسب التباين	٦ر٢١	
٢٤	٦٤ر	٦٣ر			

(٢) عينة البحث :

تكونت عينة البحث الراهن من ثمانين طالبا وطالبة من طلاب كليتي التربية والدراسات الانسانية ــ جامعة الازهر من الفرقة الدراسية الاولى والثانية والثالثة فى التخصصات العلمية التالية : شعبة اللغة العربية ، وشعبة الدراسات الاسلامية وشعبة علم النفس . وقد تم تقسيم أفراد العينة الى أربعة مجموعات بناء على درجاتهم على مقياس حاسة الدعابة على النحو التالى : مجموعة الذكور مرتفعى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة ، حيث بلغ المتوسط الحسابى لاعمارهم ٢٠ر١٥ سنة والانحراف المعيارى ٩٣ر . ، ومجموعة الذكور منخفضى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة ، حيث بلغ المتوسط الحسابى لاعمارهم ٢٠ر٤٥ سنة ، والانحراف المعيارى ١ر٤٧ ، ومجموعة الاناث مرتفعات الدرجات على مقياس حاسة الدعابة ، حيث بلغ المتوسط الحسابى لاعمارهن ٢٢ر٤٥ سنة ، والانحراف المعيارى ٢ر٥٠ ، ومجموعة الاناث منخفضات الدرجات على مقياس حاسة الدعابة ، حيث بلغ المتوسط الحسابى لاعمارهن ٢٢ر٦٠ سنة ، والانحراف المعيارى ٢ر٥٨ . وقد تضمنت كل مجموعة من المجموعات الاربعة على عشرين مفحوصا أو مفحوصة .

(٣) اجراءات البحث :

تم تطبيق مقياس حاسة الدعابة على عينة مكونة من مجموعتين ، حيث تكونت احداها من مائة طالبة من طالبات كلية الدراسات الانسانية ــ جامعة الازهر فى الفرق الدراسية الاولى والثالثة ، شعبة علم النفس ، حيث بلغ المتوسط الحسابى لاعمارهن ٢٠ر٦٢ سنة ، والانحراف المعيارى ١ر٩٣ . وتكونت المجموعة الثانية من مائة طالب من طلاب كلية التربية ــ جامعة الازهر فى الفرقة الثانية فى التخصصات العلمية التالية : شعبة اللغة العربية ، وشعبة الدراسات الاسلامية . وبعد الانتهاء من تطبيق مقياس حاسة الدعابة ، تم تصحيح الاستجابات على بنود المقياس بناء على مفتاح التصحيح الذى جاء فى كراسة تعليمات المقياس (رشاد عبد العزيز موسى ، أسامة باهى ، ١٩٩٠) . ثم تم تقسيم أفراد العينة من المجموعتين الى خماسيات ، وقد تم اختيار الخميسى الاعلى من المجموعتين وهو يمثل الدرجات المرتفعة على مقياس حاسة الدعابة ، والخميسى الادنى من المجموعتين وهو يمثل الدرجات المنخفضة على مقياس حاسة الدعابة . ولمعالجة نتائج البحث ، تم استخدام الاساليب الاحصائية التالية : المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى ، وقيمة (ت) لايجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات البحث الاربعة .

* نتائج البحث

اولا : نتائج الفرض الأول :

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الاحصائية بين مجموعة الذكور مرتفعى حاسة الدعابة وبين مجموعة الاناث مرتفعات حاسة الدعابة على مقياس حاسة الدعابة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
الذكور مرتفعى حاسة الدعابة	٢٠	١٠٧ر٦	٤ر٠٧		
الاناث مرتفعات حاسة الدعاية	٢٠	١٠٧ر١	٥ر٤٢	٣٢ر	غ . د

يشير جدول (٣) الى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الاحصائية بين مجموعة الذكور مرتفعى حاسة الدعابة وبين مجموعة الاناث منخفضات حاسة الدعابة على بنود مقياس حاسة الدعابة . وتوضح النتائج المبينة فى الجدول وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ر بين مجموعة الذكور مرتفعى حاسة الدعابة وبين الاناث مرتفعات حاسة الدعابة فى الصور الكاريكاتيرية رقمى ٧ ، ١١ لصالح مجموعة الذكور مرتفعى حاسة الدعابة . فى حين يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة ٠١ر بين **مجموعة** الذكور مرتفعى حاسة الدعابة وبين الاناث مرتفعات حاسة الدعابة فى الصورة الكاريكاتيرية رقم (٣٥) لصالح الاناث مرتفعات حاسة الدعابة . بينما لم توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين فى بقية الصور الكاريكاتيرية لمقياس حاسة الدعابة ، بالاضافة الى أنه لم يوجد فرق دال احصائيا بين مجموعة الذكور مرتفعى حاسة الدعابة وبين الاناث مرتفعات حاسة الدعابة فى مقياس حاسة الدعابة ككل . ومن ثم تبين هذه النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعة الذكور مرتفعى حاسة الدعابة ومجموعة الاناث مرتفعات حاسة الدعابة فى مقياس حاسة الدعابة .

ثانيا : نتائج الفرض الثانى :

جدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الاحصائية بين مجموعة الذكور مرتفعي حاسة الدعابة وبين مجموعة الاناث منخفضات حاسة الدعابة على مقياس حاسة الدعابة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
الذكور مرتفعى حاسة الدعابة	٢٠	١٠٧ر٦	٠٧ر٤		
الاناث منخفضات حاسة الدعابة	٢٠	٥٩ر٣٥	٢٤ر٥	٣١ر٧٠	٠١ر

يبين جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الاحصائية بين مجموعة الذكور مرتفعى حاسة الدعابة وبين مجموعة الاناث منخفضات حاسة الدعابة على بنود مقياس حاسة الدعابة . وتبين النتائج وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠١ر بين مجموعة الذكور مرتفعى حاسة الدعابة وبين مجموعة الاناث منخفضات حاسة الدعابة على بنود مقياس حاسة الدعابة لصالح مجموعة الذكور مرتفعى حاسة الدعابة . بالاضافة الى أنه يوجد فرق دال احصائيا بين مجموعة الذكور مرتفعى حاسة الدعابة وبين مجموعة الاناث منخفضات حاسة الدعابة على مقياس حاسة الدعابة ككل لصالح الذكور مرتفعى حاسة الدعابة . وتوضح هذه النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعة الذكور مرتفعى حاسة الدعابة ومجموعة الاناث منخفضات حاسة الدعابة فى مقياس حاسة الدعابة لصالح مجموعة الذكور مرتفعى حاسة الدعابة .

ثالثا : نتائج الفرض الثالث :

جدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الاحصائية بين مجموعة الذكور منخفضى حاسة الدعابة وبين مجموعة الاناث مرتفعات حاسة الدعابة على مقياس حاسة الدعابة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
الذكور منخفضى حاسة الدعابة	٢٠	٧١ر٤٥	٥ر٧٨		
الاناث مرتفعات حاسة الدعابة	٢٠	١٠٧ر١	٥ر٤٢	١٩ر٦١	٠١ر

يوضح جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الاحصائية بين مجموعة الذكور منخفضى حاسة الدعابة وبين مجموعة الاناث مرتفعات حاسة الدعابة على بنود مقياس حاسة الدعابة . وتشير النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ر و ٠١ر بين معظم بنود مقياس حاسة الدعابة بين مجموعة الذكور منخفضى حاسة الدعابة وبين مجموعة الاناث مرتفعات حاسة الدعابة لصالح مجموعة الاناث مرتفعات حاسة الدعابة . فى حين لم توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين فى الصور الكاريكاتيرية أرقام (١ ، ٢ ، ٣ ، ١١ ، ١٦٧) . وبالاضافة الى ذلك ، يوجد فرق دال احصائيا بين مجموعة الذكور منخفضى حاسة الدعابة ومجموعة الاناث مرتفعات حاسة الدعابة على مقياس حاسة الدعابة ككل لصالح مجموعة الاناث مرتفعات حاسة الدعابة . ومن ثم انتهت النتائج الموضحة فى جدول (٥) الى وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعة الذكور منخفضى حاسة الدعابة وبين مجموعة الاناث مرتفعات حاسة الدعابة على مقياس حاسة الدعابة لصالح مجموعة الاناث مرتفعات حاسة الدعابة .

رابعا : نتائج الفرض الرابع :

جدول (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الاحصائية بين مجموعة الذكور منخفضى حاسة الدعابة وبين مجموعا الاناثمنخفضات حاسة الدعابة على مقياس حاسة الدعابة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
الذكور منخفضى حاسة الدعابة	٢٠	٧١ر٤٥	٥ر٧٨		
الإناث منخفضات حاسة الدعابة	٢٠	٥٩ر٣٥	٥ر٢٤	٦ر٧٦	٠١ر

يشير جدول (٦) الى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الاحصائية بين مجموعة الذكور منخفضي حاسة الدعابة وبين مجموعة الاناث منخفضات حاسة الدعابة على بنود مقياس حاسة الدعابة . ويتضح من النتائج الموضحة فى الجدول وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ر ، و ٠١ر بين مجموعة الذكور منخفضي حاسة الدعابة ومجموعة الاناث منخفضات حاسة الدعابة على بعض بنود مقياس حاسة الدعابة وخاصة الصور الكاريكاتيرية أرقام (٦ ، ١٣ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٣٠ ، ٣٤ ، ٤٤ ، ٤٥ ،) . كما يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة ٠١ر بين مجموعة الذكور منخفضى حاسة الدعابة ومجموعة الاناث منخفضات حاسة الدعابة على مقياس حاسة الدعابة ككل لصالح مجموعة الذكور منخفضى حاسة الدعابة .

تفسير النتائج

توضح النتائج المبينة فى جدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعة الذكور مرتفعى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة ومجموعة الاناث مرتفعات الدرجات على مقياس حاسة الدعابة فى مقياس حاسة الدعابة ومجموعة الاناث مرتفعات الدرجات على مقياس حاسة الدعابة فى مقياس حاسة الدعابة . فى حين تبين النتائج الموضحة فى جدول (٤) وجود فروق ذات دلاله احصائية عند مستوى ٠, وبين مجموعة الذكور مرتفعى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة ومجموعة الاناث منخفضات الدرجات على مقياس حاسة الدعابة فى مقياس حاسة الدعابة لصالح مجموعة الذكور مرتفعى الدرجات فى مقياس حاسة الدعابة . وبالاضافة الى ذلك ، تشير النتائج المبينة فى جدول (٥) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر وبين مجموعة الذكور منخفضى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة ومجموعة الاناث مرتفعات الدرجات على مقياس حاسة الدعابة فى مقياس الدعابة لصالح مجموعة الاناث مرتفعات الدرجات على مقياس حاسة الدعابة . كما تبين النتائج الموضحة فى جدول (٦) وجود فروق دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر بين مجموعة الذكور منخفضى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة ومجموعة الاناث منخفضات الدرجات على مقياس حاسة الدعابة فى مقياس حاسة الدعابة لصالح مجموعة الذكور منخفضى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة .

ومن ثم تبين النتائج المذكورة سلفا أن الذكور مرتفعى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة أكثر استجابة للصور الكاريكاتيرية المضحكة من الاناث منخفضات الدرجات على مقياس حاسة الدعابة . كما انتهت النتائج الى أن الذكور منخفضى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة أكثر استجابة للصور الكاريكاتيرية المتضمنة فى مقياس حاسة الدعابة من الاناث منخفضات لدرجات على مقياس حاسة الدعابة . فى حين بينت النتائج أن الاناث مرتفعات الدرجات على مقياس حاسة الدعابة أكثر استجابة للدعابة من الذكور منخفضى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة . وعليه يمكن الاستدلال من هذه النتائج أن الذكور أكثر استجابة للدعابة من الاناث ما عدا مجموعة الاناث مرتفعات الدرجات على مقياس حاسة الدعابة ، فقد تبين أنها فقط أكثر استجابة للدعابة من مجموعة الذكور منخفضى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة وتتفق نتائج البحث الراهن مع ما انتهت اليه نتائج دراسات بروذزينسكى وروبين ١٩٧٦ ، وداميكو ويوركى ١٩٧٨ ، وتامبوريني وزيلمان ١٩٨١ ، وبرودزينسكى ١٩٨١ ، وماجى وكاش ١٩٨١ ، وجونى ١٩٨٢ ، وبيرسون ١٩٨٣ ، وبربروست ١٩٨٤ ، وبارنيت وفيسكلا ١٩٨٥ ، وستلليون ووايت ١٩٨٧ ، وهيستر ١٩٨٧ ، فى أن الذكور أكثر ميلا الى الدعابة من الاناث .

ويرى الباحثان أن هذه الفروق بين الذكور والاناث فى حاسة الدعابة ربما ترجع الى التطبيع الاجتماعى حيث يتجمع الاسرة (الذكور) على القاء النكت وتتقبل منه كل ما يصدر منه من مواقف هزلية مضحكة . كما أن الذكر ربما يستخدم الدعابة حتى يجذب أنظار الآخرين اليه . بينما الانثى ليست فى حاجة الى مثل هذه الوسيلة لانها تملك من المقومات البيولوجية والجمالية ما تحقق اشباع اعجاب الاخرين بها . وبالاضافة الى

ذلك ، نجد أن المجتمع بمعاييره المختلفة لا يضع قيودا على مرح ودعابة الذكور . فى حين يضع قيودا صارمة على الاناث اذا ما حاولن التعبير عن مرحهن ودعابتهن والدليل على ذلك أن معظم « المنولوجست » ورسامى الكاريكاتير للصور الهزلية المضحكة . وفنانى الكوميديا المشهورين من الذكور ، كما أن التنشئة الاجتماعية أكثر تشجيعا للذكر فى المشاركة الاجتماعية وتكوين العلاقات المختلفة لاكتساب الخبرات الحياتية المتنوعة والمبادأة فى حين تضع **قيوداً** على الانثى للتفاعل فى مجالات الحياة المختلفة .

ومهما يكن من أمر الفروق بين الجنسين فى حاسة الدعابة الا أنه من الضرورة بمكان انماء تلك الحاسة بين الجنسين لما لها من أهمية قصوى ، فيمكن أن تكون حاسة الدعابة أسلوبا يستخدم فى المناهج الدراسية كالوسائل والقصص ، مما يساعد على تنمية الذوق والحس لدى الطلاب ، وخاصة عند الحكم على الاشياء أو فى المواقف المختلفة فيتكون لديهم معانى مرتبطة بالقيم الجمالية كما يجب أن تكون حاسة الدعابة أحد مميزات التدريس الناجح ، حيث تساعد على اكتساب صداقة الطلاب واقبالهم على المادة الدراسية . كما أكدت التربية الاسلامية على روح الدعابة فيقول الرسول ﷺ فى هذا الصدد : « روحوا القلوب ساعة بعد ساعة ، فان القلوب اذا كلت عميت » (ابن عبد ربه ، ١٩٤٩ ، ص : ٣٠٦) . وبالاضافة الى ذلك ، قد أجمع الدارسون فى مجال الابداع والتربية أن أسلوب القهر والتسلط والكبت يعطل من القدرات الابداعية لدى الفرد ، وتحرم الكبار والصغار من حب الاستطلاع (نجيب الكيلانى ، ١٩٨٧ ، ص : ١٢٦) . بينما روح الدعابة وما تثيره من جو مرح وسطا جيدا للتفكير والابتكار ، كما تعتبر روح الدعابة أحدى الطرق لحل الكثير من المشكلات الانفعالية لدى الشباب (مصطفى فهمى ، محمد على القطان ، ١٩٧٩)

ومن ثم يأمل الباحثان أن يكون هذا البحث نقطة البداية للعديد من البحوث فى مجال الدعابة وارتباطها بمتغيرات نفسية وتربوية للاستفادة من نتائجها فى تصميم بعض البرامج النفسية لحل الاضطرابات الانفعالية لدى الشباب ، كما يمكن الاستفادة منها فى تعديل طرق التدريس فى مجالات العلوم المختلفة ، وتطوير الوسائل التعليمية والتأكيد على استخدام روح الدعابة كأحد الوسائل الرئيسية لجذب **انتباه** الطلاب صغارا أو كبارا للمادة الدراسية مما يزيد من تحصيلهم واستيعابهم للمواد الاكاديمية المختلفة ، وهذا فى حد ذاته يحقق عائدا قوميا للحد من ظاهرة التسرب فى المدارس والجامعات على السواء .

المراجع العربية

* القرآن الكريم :
* ابراهيم عصمت مطاوع (١٩٨٣) . أصول التربية . القاهرة : دار المعارف .
* **ابن عبد ربه** (١٩٤٩)-العقد الفريد-القاهرة : مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر .
* ابو حامد محمد محمد الغزالى(ب. ت) : احياء علوم الدين-الجزء الثالث . بيروت : دار الندوة الجديدة .
* أحمد زين (١٩٨٩) . القهر . . والاختيار . جريدة الاخبار . الطبعة الثالثة ٢٥ أغسطس . ص : ١٤ .
* أحمد عطية عبد الله (١٩٤٧) . سيكلوجية الضحك . القاهرة : عيسى البابى الحلبى .
* احمد عزت راجح (١٩٥٤) . أصول علم النفس ــ الاسكندرية : دار المعارف .
* أحمد محمد الحوفى (١٩٦٦) . الفكاهة فى الأدب . القاهرة : دار نهضة مصر .
* ألفريد فرج (١٩٦٦) . مضحكون العرب . القاهرة : الهلال . العدد الثامن . ص : ٧٤ .
* آمال المغربى (١٩٨٦) . الضحك . . . علاج للروح والجسد . جريدة الاخبار . ١١ يولية . ص : ١٠.

* حسنين محمد مخلوف (١٩٨٧) . صفوة البيان لمعانى القرآن . الطبعة الثالثة . الكويت : وزارة الاوقاف والشئون الاسلامية .

* حسين مؤنس (١٩٧٨) . أعظم المضحكين فى التاريخ ـ القاهرة : الهلال . يونية ـ ص : ٢٧ .

* رشاد عبد العزيز موسى ، أسامة حسين ابراهيم باهى (١٩٩٠) . مقياس حاسة الدعابة . القاهرة : دار النهضة العربية .

* سيد صبحى (١٩٨٦) . تصرفات سلوكية . القاهرة : المطبعة التجارية الحديثة .

* عاطف مصطفى (١٩٧٨) . رسام الكاريكاتير ودوره الحقيقى فى الحياة المصرية. القاهرة : الهلال . يونية . ص : ٥٨ .

* غريب عبد الفتاح (١٩٨٥) . مقياس القلق . القاهرة . دارة النهضة العربية .

* فاروق خورشيد (١٩٧٨) . الفكاهة والمواقف الفكاهية فى السير الشعبية القاهرة : الهلال . يونيه . ص ٢٦ .

* فوزية دياب (١٩٦٦) . القيم والعادات الاجتماعية . دار الكتاب العربى .

* ماهر شفيق فريد (١٩٧٨) . شعر الفكاهة فى الأدب الإنجليزى ـ القاهرة : الهلال . يونية .

* محمد عبد الغنى حسن (١٩٧٨) . عاشوا فى عالم الضحك . القاهرة : الهلال-يونية .

* محمد عبد المنعم خفاجى : (١٩٧٨) الفكاهة عند العرب . القاهرة : يونية-ص : ٢٠ .

* مجدى فهمى (١٩٨٩) . الباحثون عن أسرار الضحك ـ الطبعة الأولى . جريدة الأخبار . العدد ١١٦٤٨ ـ ١٢ سبتمبر .

* مصطفى عبد الرحمن (١٩٧٨) الفكاهة صحة وعافية ـ القاهرة : الهلال-يونية . ص ص : ٧٤ ـ ٧٥ .

* مصطفى فهمى ، محمد على القطان (١٩٧٩) . علم النفس الاجتماعى . القاهرة-مكتبة الخانجى .

* نجيب الكيلانى (١٩٨٧) . مدخل الى الادب الاسلامى . الدوحة ـ كتاب الامة ـ رئاسة المحاكم الشرعية والشئون الدينية . قطر .

* هنرى برجسون (١٩٤٧) . الضحك ـ بحث فى دلالة الضحك ـ (ترجمة : سامى الروبى وعبد الله عبد الدايم) . القاهرة :دار الكتاب المصرى .

المراجع الاجنبية :

Adams, W. J. (1979) . The use of sexual humor in leaching human sexuality at the university level . Family Coordinator , 23, 356 - 368 .

Barnett, L. A. and Fiscella, J. (1985) . A child by any other name : A comparison of the play - Fulness of gifted and non-gifted **children** Gifted child Quarterly , 29, 61 - 66 .

Brodzinsky, D. M. (1981) . sex of Subject and gender identity as factors in humor appre - ciation . Sex Roles : A Journal of Research, 7, 561 - 573 .

Brodzinsky, D. M. and Rubien , J. (1976) . Humor production as a function of sex of subjet , crea tivity , and cartoon content . Journal of counslting and clinical Psychology, 44, 597 - 600 .

Bryant, J. (1980) . Humorous illustrations in textbooks : Effects on information a quisition , appeal, persuasibility and motivation paper presented at the Annual Meeting of the speech **Communication** Association (66 th, New York , NY, November, 13 - 16) .

Bryant , J (1981) . Effects of humorous illustrations in college textbooks . Human Communication Research, 8, 43 - 57 .

Chapman , A. J. and Gadfield , N. J. (1976) . Laughing matter : A symposim : Is sexual humor sexist ? . Journal of communication, 26, 141 - 153 .

Clabby , J. F. (1979) . Humor as a preferred activity of the **Creative** and humor as a facilitator of learning . Psychology : A Quarterly Journal of Human Behavior, 16, 5- 12 .

Damico, S. B. and Purkey , W. W. (1978) . Class clowns : A study of middle school students . American Educational Research Journal 15, 391 - 398 .

Davis, J. and Farina , A (1970) . Humor appreciation as social communication . Journal of personality and social Psychlolgy , 15, 175 - 178 .

Elsner , A. (1989) . Laughter may be good medicine . Egyptian Gazette , Sunday , February 5 , P : 4 .

Eysenck , H. J. and Wilson , G . (1975) . Know your Own Personality . Englood : Penguin Books Ltd .

Felker, D. W. and Hunter , D. M. (1970) . Sex and age diff - erences in response to cartoons **depicting** subgects of differrent ages and sex . Jou rnal of psychology 76, 19 - 21 .

Groch , A. S. (1974) . Joking and appreciation of humor in nuresery school children . Child Development , 45. 1098 - 1103 .

Hester, M. P. (1987) . Humor assessment : From May to December . Paper presented at the Annual Meeting of the Western Psychological Association (67 th , Long Beach , C A, April 23 - 26) .

Hickson J. (1977) . Differntial responses of male and Female counseler trainees to humor stimuli Southern Journal of Educational Reserach, 11, 18 .

Juni, S. (1982) . Humor preference as a function of **preodipol** fixation . Social Behaovior and **Personality** , 10, 64 - 64

McDougall, W . (1960) . An Introduction to social Psych - ology . London : Morrison and Gibb Ltd .

McGhee , P. E. and Kach , J. A. (1981) . The development of humor in Black , Mexical - American and white Preschool children . Journal of Ressarch and Development in Education, 14 , 81 - 90 .

Pearson , J. N . (1983) . Sexism and sexual humor : A research note central states speech Journal , 34, 275 - 259 .

Prerost , F. J. (1983) . Changing patterns in the response to humorous sexual stimuli : sex **roles and** expression of sexuality . Social Behavior and Personality. II. 23 - 28 .

Perrost , F. J . (1984) . Reactions to humorous sexual stimuli as a function of sexual activeness and satisfaction . Psychology : a Quarterly Journal of Human Behavior , 21 , 23 - 27 .

Pereost , F. J. and Brewer , R. E . (1980) . The appreciation of humor by males and females during conditions of crowding experimentally induced . Psychology A Quarterly Journal of Human Behavior , 17, 15 - 17 .

Sagaria , S. D. and Derks , P. L. (1985) . The effect of pictures and humor on memory for verbal material in tow extreme scholastic aptitude populations . paper presented at the Annual Meeting of the American Educstional Research Association (69 th , Chicago , IL, March 31 - April 4) .

Sheppard , A. (1981) . Response to cartoons and attitudes toward aging Journal of Gerontology 36 , 122 - 126 .

Sherman , L. W. (1985) Humor and social distance ratings among elementary school children : some differential sex and age patterns . Paper Presented at the intern ational conference on humor (5 th , Cork , Ireland , June 26 - 30) .

Stillion , J. M. and White , H. (1987) . Feminist humor : Who appreciates it and why ? . Psycho logy of women Quarterly , II, 219 - 232 .

Tamborini, R. and Zillman, D. (1981) . College students perception of lecturers using humor - Perceptual and Motor skills 52 , 417 - 432 .

الفروق فى قلق الموت
بين مجموعات عمرية مختلفة من الجنسين

د. أحمد محمد عبد الخالق
استاذ علم النفس

د. عبد الفتاح محمد دويدار
مدرس علم النفس

د. مايسة أحمد النيال
مدرس علم النفس

د. عادل شكرى كريم
مدرس علم النفس

السيد عبد الغنى
باحث فى علم النفس

مقدمـــة :

شغلت مشكلة الحياة والموت جانبا غير قليل من تفكير الفلاسفة والمفكرين ، فصدرت تأملات ميتافيزيقية ، وقيلت آراء فلسفية ، ووضعت اتجاهات فكرية شتى عبر التاريخ الفكرى الطويل للإنسان (عبد الخالق ، ١٩٨٧ : ١٣ — ١٤) .

إن مفهوم الموت يرتبط لدى كثيرين بانفعالات عنيفة ومشاعر جياشة واتجاهات سلبية ، تتجمع معا مكونة ما ندعوه بايجاز « قلق الموت » أو الخوف منه . ذلك أن الموت حادث من نوع مختلف تماما ، إنه حادث عنيف يكسر ايقاع الحياة الرتيب نسبيا ، وليس هذا فقط بل إنه يوقف دورتها ، ويجعلها تقف جامدة عند تاريخ يستحيل أن تتحرك بعده . إن اتجاهنا نحو الموت — بوجه عام — اتجاه متناقض Paradoxical يسترعى الانتباه ويتعين التوقف عنده . ومرجع تناقضه أننا نسلم به ولا ننكره ، ولكننا مع ذلك نكرهه ونمقته (المرجع نفسه : ١٦ — ١٧) .

ولقد اهتمت علوم وتخصصات عديدة بدراسة الموت ، منها : الطب والتمريض ، والصحة العامة ، والعلوم الاجتماعية والسلوكية ، وعلى الأخص علم النفس . حيث اهتم علماء النفس حديثا بمفهوم قلق الموت ، ففى العقدين الأخيرين درس قلق الموت فى اطار واسع من المجالات ، وتحددت درجاته على مقاييس متباينة فى ارتباطها بمتغيرات متضمنة : السن ، الجنس ، الديانة ، المهنة ، الصحة ، الشخصية ، القدرة العقلية ، السلوك الشاذ ، العمر المتوقع ذاتيا ، (Abdel – Khalek, 1986 : 479) .

ولا شك أن الخوف من الموت أو القلق بشأنه أمر شائع وعام لدى البشر . ذلك أن الموت يقتحم افكارنا وحياتنا بطرق شتى ولأسباب متعددة . ويمكن تعريف قلق الموت بأنه حالة انفعالية غير سارة ، واستجابة انفعالية تتضمن مشاعر ذاتية من عدم السرور نتيجة التأمل الشعورى فى حقيقة الموت والتقدير السلبى لهذه الحقيقة .

وبالرغم من أهمية موضوع قلق الموت فإن الدراسات فى مجال علم النفس تواجه عددا من الصعوبات ، منها ما يتصل بأجهزة القياس وأدواته ، أو ترتيب التجربة ، أو تنظيم المعمل أو حجرة القياس وغير ذلك من صعوبات يتعين تذليلها عند إجراء أى دراسة أو القيام بأى تجربة .

كما يواجه قلق الموت — بوصفه موضوعا سيكولوجيا مهما يندرج تحت طائفة بحوث الشخصية وعلم النفس المرضى — عقبات من نوع خاص ، فهذا النوع من الدراسات ينتمى إلى مجال لحقه درجة من الابهام والغموض والالتباس ، وعديد من المشاعر الجياشة المرتبطة بالانقباض والخوف وغير ذلك من الانفعالات السلبية المضايقة ، ومن ثم فإن كثيرا من الباحثين فضلا عن المفحوصين — بطبيعة الحال — ينفرون من هذا الموضوع نفورا شديدا ، ومع أن الموت والقلق منه واحد من الموضوعات الجديرة بالاهتمام من قبل تخصصات مختلفة . فإنه لم يلق الاهتمام الذى يتناسب مع اهميته من قبل الباحثين العرب .

وتختلف النظرة إلى الموت اختلافاً كبيراً تبعاً لموقف صاحبها ومنطقه ودوافعه ، واعتمادا على عدد من المتغيرات الشخصية لديه : كالسن والجنس والشخصية والمرض وغير ذلك . وقد أورد (Lester, 1967) أن هناك ثلاثة مفاهيم للموت كما يراها الراشدون وهى :

١ — الموت بوصفه وسيلة يحاول الفرد بها تحقيق أهداف معينة ، وجوانب إشباع من البيئة كما فى حالة التهديد بالانتحار .

٢ — الموت بوصفه انتقالا إلى حياة أخرى ، والتى قد ينظر إليها على انها حياة رهيبة فظيعة أو مجيدة رائعة ينتظرها الشخص بهدوء أو خوف .

٣ — الموت بوصفه نهاية نتوقعها .

كذلك فإنه يمكن النظر إلى الموت على انه راحة من الالم او موت فى سلام . كما أن الموت قد ينظر إليه على أنه عقاب ، أو انفصال (عمن يحبهم الانسان على الأرض) ، أو اجتماع الشمل (مع أولئك الذين هم فى السماء) ، وقد ينظر إليه على أنه أمر غير حقيقى (كما فى أفكار الأطفال) . فضلا عن « أنه يمكن النظر إلى الموت على أنه « المحبوب » عندما يظهر فى المراحل التى يعانى فيها المريض من الهلاوس وهو على فراش الموت (Lester, 1967: 27 – 36) وهنا نتساءل : ما الذى يقلق أى انسان من الموت ؟ لم يحدث تقدم كبير فى الاجابة عن هذين السؤالين ، على الرغم من أن هناك تقدما كبيرا فى الاجابة عن الاسئلة التالية : ما متعلقات قلق الموت ؟ وما نوع الأشخاص الذين يحصلون على درجة مرتفعة (أو منخفضة) فى قلق الموت ؟ وما الأحوال التى تحدد مستوى قلق الموت ؟

ويذكر (Templqr, 1976) أن درجة قلق الموت يحددها عاملان هما :—

١ — حالة الصحة النفسية بوجه عام .

٢ — خبرات الحياة المتصلة بموضوع الموت .

وبالنسبة للمحدد الأول فإن المرضى السيكاتريين يميلون إلى الحصول على درجات مرتفعة فى قلق الموت بالمقارنة إلى الأسوياء . إن مؤشرات الاضطراب وعدم التوافق — لدى الأسوياء وغيرهم — ترتبط ايجابيا مع مقياس قلق الموت . وقد استخرج ارتباط سلبى بين قلق الموت والهدف من الحياة ، كما ثبت أن المرضى الذين عولجوا من اعراض الاكتئاب بالعقاقير المضادة للاكتئاب قد تناقص قلق الموت لديهم ، بحيث ارتبط التناقص فى قلق الموت لديهم ارتباطاً ايجابياً بالتناقص فى الاكتئاب .

ومن الملفت للاهتمام ان يظهر ان قلق الموت — فى الجانب الأكبر منه — لا يرتبط بالصحة الجسمية أو التكامل البدنى ، فقد حصل مرضى الغسيل الكلوى على درجة تقع فى الحدود السوية تماما . ولم تظهر علاقة بين درجات مقياس قلق الموت والدرجة على المقاييس الفرعية المشيرة إلى الانشغال « البدنى » فى دليل « كورنيل » الطبى لدى الأشخاص المحالين إلى التقاعد (Templer, 1976: 91 – 93)

لقد بحثت علاقة قلق الموت بعديد من المتغيرات الديموجرافية والاجتماعية والشخصية والمرضية ، ومن بين

هذه المتغيرات العلاقة بين قلق الموت وجنس المفحوص وعمره (انظر فقرة الدراسات السابقة) . ومع أن هناك دراسات عربية قليلة جدا على الفروق بين الجنسين فى قلق الموت ، فان الدراسات العربية على الفروق العمرية — فيما نعلم — غير متوافرة . وهذا ما سيرد ذكره بعد قليل .

مشكلة البحث :

يحاول هذا البحث الإجابة عن التساؤل الأساس الآتى : هل هناك فروق عمرية وجنسية فى قلق الموت لدى عينات الدراسة الأربع من المراهقين والموظفين والمسنين فى المجتمع المصرى ؟

فروض الدراسة :

اعتمادا على عدد من البحوث السابقة كما سيتبين بعد قليل ، فإن الفرض الأساسى لهذه الدراسه مؤداه كما يلى : « يختلف مستوى قلق الموت باختلاف المراحل العمرية ونوع الجنس فى العينات الأربع موضوع الاهتمام فى الدراسة » .

هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى بيان الفروق العمرية والمتصلة بجنس المفحوص فى قلق الموت ، وذلك عن طريق تحديد متوسطات قلق الموت لدى أربع فئات عمرية مختلفة من الجنسين ، وهم : المراهقون ، طلاب الجامعة فى بداية الرشد ، الراشدون فى مرحلة أواسط العمر (الموظفون) ، المسنون ، وجميعهم من المصريين .

وبالرغم من أن هناك تضاربا فى نتائج الدراسات العالمية المتصلة بالفروق العمرية فى قلق الموت كما سنرى فى فقرة الدراسات السابقة ، فإن الاتفاق علم — إلى حد كبير — على ظهور فروق بين الجنسين فى قلق الموت (متوسطات الإناث أعلى) ، وهذا هو ما نحاول التأكد منه لدى العينات العمرية الأربع من المصريين .

الدراسات السابقة :

يجدر بنا أن ننبه إلى أن الدراسات الأجنبية فى قلق الموت كثيرة ومتنوعة ، على حين أن الدراسات العربية نادرة جدا . وفيما يلى عرض لبعض هذه الدراسات المرتبطة بموضوع هذا البحث ، وقد آثرنا عرضها تبعا لتسلسلها التاريخى من الأقدم إلى الأحدث وفقا للمحورين الأساسيين اللذين تدور حولهما هذه الدراسة ، وهما :

اولا — الدراسات التى تناولت الفروق الجنسية فى قلق الموت :

قام (Templer et al, 1971) بدراسة الفروق الجنسية فى قلق الموت لدى أربع عينات امريكية مختلفة فى العمر والمهنة بلغ الحجم الكلى لها ١٢٨٨ مفحوصا ، وكشفت هذه الدراسة عن حصول الإناث على درجات أعلى فى قلق الموت بالمقارنة إلى الذكور ، كما كشفت دراسة (Warren & Chopra, 1978) عن فروق جنسية جوهرية فى قلق الموت (للإناث درجات أعلى) ، وذلك من خلال دراسة قاما بها على عنيات من الطلبة والمهن المعاونة فى استراليا . وفى دراسة (Sanders et al, 1980) ، ظهرت الفروق ذاتها بين الجنسين فى قلق الموت لدى عينتين تراوحت أعمارهما بين ٦٠ — ٨٧ عاما .

وقد توصل إلى النتيجة ذاتها (Young & Daniels, 1980) فى دراستهما على عينات أمريكية . أما دراسة (Pepitone, 1981) فقد ذكرت ما يفيد عدم ظهور فروق جوهرية فى قلق الموت بين الذكور والأناث . ولكن دراسة (Tramill et al, 1982) تؤكد على ظهور هذه الفروق . وقد تأيد وجود فروق جوهرية فى قلق الموت بين الجنسين فى دراسة (Lonetto & Templer, 1983; 1986) .

ومما يعزز وجود هذه الفروق الجوهرية فى قلق الموت بين الجنسين ، ويؤكد أن متوسط درجات الأناث فى قلق الموت أعلى من درجات الذكور المقابلة لهن فى العمر ، دراسة (Abdel - Khalek, 1986) والتى اتفقت نتائجها مع نتائج كثير من الدراسات الأجنبية ، كما تتفق مع نتائج سلسلة من

الدراسات التى قام بها (عبد الخالق ١٩٨٧) مستخدما فيها مقياس قلق الموت على عينات من ثلاث دول عربية هى مصر والسعودية ولبنان ، حيث ظهرت الفروق الجنسية الجوهرية فى جميع المقارنات التى عقدت بين كل من :

ـــ طلبة الجامعة المصريين مقابل الطالبات .
ـــ طلبة الجامعة اللبنانيين مقابل الطالبات .
ـــ تلاميذ المدارس الثانوية المصرية مقابل التليمذات .
ـــ تلاميذ المدارس الثانوية اللبنانية مقابل التلميذات .

ويتفق ذلك مع ما أسفرت عنه الدراسات السابقة من حصول الاناث على متوسط درجات اعلى وفسرت هذه النتيجة بأن الأناث تحصل عادة على متوسط درجات أعلى من الذكور فى مقاييس القلق والعصابية ومختلف الأعراض المرضية بوجه عام ، ومن المسلم به أن ينسحب الأمر ذاته على قلق الموت .

موجز هذه الدراسات السابقة فى هذا الجانب أن هناك ما يشبه الاجماع إلا قليلا ، على ارتفاع درجات قلق الموت لدى الإناث بالمقارنة إلى الذكور المناظرين لهم فى العمر .

ثانيا : الدراسات التى تناولت الفروق العمرية فى قلق الموت :

فى دراسته على عينات من المرضى وكبار السن وجد (Lester, 1967) أن الأشخاص الذين هم فى صحة سيئة ينظرون إلى قلق الموت نظرة إيجابية وأن كبار السن يخافون من الموت بدرجة أقل ما داموا فى صحة جيدة ، على حين أن كبار السن ممن لديهم أنشطة قليلة لشغل أوقات فراغهم كانوا أكثر خوفا من الموت ، وأن الخوف من الموت لدى الأشخاص الذين يقيمون فى بيوت رعاية المسنين كان أقل .

وفى دراسة (Templer et al, 1971) لم تستخرج ارتباطات جوهرية بين الموت والعمر . أما المسح الذى قام به Kastenbaum & Costa, 1977) فقد كشف عن أن العمر لا يرتبط مع قلق الموت كما يقاس بالاستخبارات على حين ظهر ارتباط موجب منخفض بين قلق الموت والعمر لدى نزلاء السجون فى دراسة Tempıer et al 1979 كما اوردت دراسة (Lonetto et al, 1980) ارتباطا سلبيا منخفضا بين قلق الموت والعمر . واثبتت دراسة (Johnspn et al, 1980) ارتباطا سلبيا بين قلق الموت والعمر لدى العمال المصابين بعجز متعدد .

وتؤكد دراسة (Sanders et al, 1980) أن قلق الموت يزداد لدى كبار السن الذين يعتنقون اتجاهات غير متسقة تجاه الموت ، وقد كشفت دراسة (Stevens et al, 1980) عن ارتباط سلبى بين العمر وقلق الموت . أما دراسة (Lonetto 9 Templer, 1086) فقد أسفرت عن أن كبار السن الذين يعانون من الأرق لهم درجات أعلى من كبار السن الذين لا يعانون من الأرق ، وذلك على مقياس قلق الموت . ومع ذلك فلم يظهر الأمر ذاته بالنسبة لطلاب الجامعة الذين يعانون من الأرق والذين لا يعانون منه .

وفى دراسة على ٢٢٨ شخصا من المقيمين فى ثلاث بيوت للتمريض ، قسموا إلى مجموعتين مختلفتين من حيث السن : صغار الشيوخ (أقل من ٧٤ سنة) وكبار الشيوخ (أكثر من ٧٥ سنة) كشف التحليل التمييزى لنتائج تطبيق مقياس قلق الموت أنه من بين مجموعة صغار الشيوخ (وعددهم ١٠٣) يعد تدهور الصحة وسوء القدرة الوظيفية وفقدان السند الاجتماعى وطول مدة الإقامة فى البيوت ، مؤشراً لقلق الموت المرتفع لديهم . أما بالنسبة لمجموعة كبار الشيوخ (وعددهم ١٢٥) فقد كشف هذا التحليل عن أن قلق الموت المرتفع لديهم يرتبط مع كل من تدهور الصحة ، وسوء القدرة الوظيفية ، وارتفاع المستوى التعليمى ، كما ظهر مستوى اعلى فى قلق الموت لدى نسبة كبيرة جوهرية من مفحوصى هذه المجموعة ، وذلك بالمقارنة إلى المفحوصين الكبار فقط من افراد المجموعة الأولى (Mullins 9 Lopez, 1986)

وفى البيئة العربية ، ذكر (عبد الخالق ، ١٩٨٧) أن الاحساس بالتقدم فى العمر أو حتى التفكير فيه يمكن أن يثير قلقاً يرتبط اساسا بالموت . ومن ناحية أخرى ، كشفت دراسة (عبد الخالق ، حافظ ، ١٩٨٨) عن أن المراهقين والموظفين يرتفع قلق الموت لديهم — نسبيا — بالمقارنة إلى المسنين من الجنسين ، وكان ذلك على عينات سعودية . وفى

دراستهم للفروق فى القلق والاكتئاب بين مجموعات عمرية مختلفة من الجنسين ، كشفت دراسة (عبد الخالق ، دويدار ، النيال ، كريم ، عبد الغنى ، ١٩٨٩) عن حصول طلاب الجامعة على أعلى متوسط فى سمة القلق بالمقارنة إلى المراهقين وكلاهما من الذكور .

موجز القول أن نتائج الدراسات السابقة متضاربة فيما يختص بعلاقة قلق الموت بالعمر .

طريقة البحث

(أ) العينات :

اختيرت ثمانى عينات لتمثل اربع مراحل عمرية من الجنسين (انظر جدول (١) لبيان م ، ع لاعمارها) ، وهى كما يلى :

١ ــ المراهقون :

وهم من تلاميذ (ن = ٢٢٥) المدارس الثانوية العامة الحكومية وتلميذاتها (ن = ٢٢٤) ، بمنطقة وسط الإسكندرية التعليمية .

٢ ــ طلاب الجامعة :

اختيرت مجموعة من طلبة (ن = ٢٠٢) جامعة الأسكندرية وطالباتها (ن = ٢٠٢) من ثلاث كليات هى : الآداب ، والزراعة ، والهندسة .

٣ ــ الموظفون :

اشتملت هذه العينة على ٨٠ موظفا ، ٦٧ موظفة من المستخدمين الحكوميين فى وظائف : التدريس فى التعليم العام ، الخدمة الاجتماعية ، المحاماة ، الهندسة ، الأعمال الكتابية ، السكرتارية .

٤ ــ المسنون :

تكونت هذه العنية من ٦١ رجلا ، ٦٢ سيدة من المسنين المقيمين داخليا فى عدد من دور الرعاية الاجتماعية فى مدينة الإسكندرية .

(ب) مقياس قلق الموت : Death Anxiety Scale (DAS)

يتكون هذا المقياس من خمسة عشر بندا ، تصحح باعطاء درجة واحدة لكل بند يتفق مع مفتاح التصحيح ، منها تسعة بنود تصحح بـ « نعم » وستة بنود تصحح بـ «لا» .

وقد قام (Templer, 1970) واضع المقياس بحساب ثباته بطريقين حيث طبقه على ٣١ مفحوصا ثم أعاد تطبيقه عليهم بعد مرور ثلاثة اسابيع وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين فوجده مساويا ٠,٨٣ وهو معامل مرتفع لثبات الاستقرار عبر الزمن . كما حسب ثبات الاتساق الداخلى للمقياس باستخدام « معادلة كيودر ــ ريتشاردسون / ٢٠ » ، وحصل على معامل قدرة ٠,٧٦

أما صدق المقياس فقد تم حسابه بطريقتين أيضا ، حيث طبقه (Templer 1970: 165 – 177) على مجموعتين من المرضى السيكاتريين قوام كل منهما ٢١ مفحوصا اقيم التكافؤ بينهما فى كل من العمر والجنس ، أحداهما تعانى من ارتفاع شديد فى قلق الموت والأخرى ضابطة لا يمثل الموت لديها قلقاً وبلغت قيمة «ت» بين متوسطى درجات المجموعتين ٥,٧٩ وهى قيمة جوهرية إحصائيا عند مستوى أقل من ٠,٠١ كما حسب الصدق التلازمى لمقياس قلق الموت عن طريق علاقته بمقاييس أخرى للقلق والخوف والاكتئاب على عينات من الأسوياء والمرضى ، واتضح أن للمقياس صدقا تلازميا مرتفعا (وقد قام (Abdal – Khalek, 1986) بترجمة مقياس قلق الموت إلى اللغة العربية ، واستخدم عدة طرق للتأكد من كفاءة الترجمة ومطابقتها للأصل الأمريكى للمقياس ، وحدد الخواص السيكومترية للمقياس لدى عينات مصرية ، فحصل على معامل لثبات الاستقرار باعادة التطبيق بعد أسبوع على عينتين من الذكور (ن = ٤٤) والاناث (ن ٥٦) ، وقدره ٠,٧٠ بالنسبة للذكور ، ٠,٧٣ بالنسبة للاناث . كما حصل على معامل الثبات النصفى للمقياس بعد تصحيحه بمعادلة « سبيرمان ــ براون » لتعويض الطول قدره ٠,٦٩ بالنسبة للذكور ، ٠,٥٩ بالنسبة للاناث . كما قام بحساب الصدق العاملى للصورة العربية لمقياس قلق الموت

وذلك بتطبيقه مع عدد من المقاييس الأخرى للقلق ، واستخلص عاملين لدى كل من الذكور والاناث بعد تدوير المحاور بالفاريماكس : الأول لقلق الموت ، والثانى للقلق العام .

(ج) طباعة المقياس :

من المعروف أن كبار السن يعانون غالبا من مشكلات فى البصر ، يترتب عليها صعوبات فى القراءة وبخاصة إذا كانت حروف الطباعة صغيرة . وتجنبا لهذه المشكلة فقد تم تكبير الحروف — وبالتالى الصحيفة التى طبع عليها المقياس — التى قدمت لكبار السن ، على حين ظل حجمها عاديا بالنسبة لبقية المجموعات .

تطبيق المقياس :

طبق المقياس فى موقف قياس جمعى : مجموعات صغيرة فى عينات المسنين وأوسط العمر ، ومجموعات كبيرة فى عينات المراهقين وطلاب الجامعة ، بحيث لم تزد جلسة التطبيق الواحدة عن خمسين مفحوصا .

(د) التحليل الاحصائى :

حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل عينة على حدة ، ثم أجرى تحليل التباين ، فى اتجاه واحد لكل جنس على حدة ، ثم حسب تحليل التباين فى اتجاهين Tow – Way Anova (٢ للجنس × ٤ للمرحل العمرية[(١)] ، فحسب اختبار «ت» لتحديد جوهرية الفروق بين المتوسطات .

النتائج

نعرض فيما يلى النتائج التى لسفر عنها البحث على ثمانى مجموعات تمثل أربع مراحل عمرية مختلفة هى : المراهقة ، بداية الرشد ، أواسط العمر ، الشيخوخة .

جدول (١)
المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) لكل من العمر وقلق الموت
لدى ثمانى عينات مختلفة من الجنسين

المجموعة	ن	العمر		قلق الموت	
		م	ع	م	ع
مراهقون	٢٢٥	١٥٫٣٩	٫٧٢	٦٫٣٧	٢٫٧٠
مراهقات	٢٢٤	١٥٫٤٥	٫٨٤	٨٫٢٧	٢٫٦٦
طلبة جامعة	٢٠٢	٢١٫٥١	١٫٨٠	٧٫٦٣	٣٫٢٣
طالبات جامعة	٢٠٢	٢٠٫٧٧	١٫٣٠	٩٫٣٨	٣٫٠٨
موظفون	٨٠	٣٦٫٧٢	٦٫٠١	٦٫٨٠	٢٫٤٨
موظفات	٦٧	٣٤٫٧٦	٥٫٥٢	٧٫٩٠	٢٫٨٣
مسنون	٦١	٦٨٫٩٨	٨٫٢٨	٥٫٠٧	٣٫٠٥
مسنات	٦٢	٦٥٫٣٥	٨٫٠٩	٦٫١٦	٣٫٠٥

(١) اجرى هذا التحليل باستخدام برامج SPSS على الحاسب الآلى لمركز التنمية والتخطيط التكنولوجى بجامعة القاهرة .

ويتضح من جدول (١) أن أعلى المتوسطات فى قلق الموت حصلت عليها طالبات الجامعة ، يليهن المراهقات فالموظفات ثم طلبة الجامعة من الذكور أما أقل المتوسطات فقد حصل عليها المسنون فالمسنات ثم المراهقون والموظفون من الذكور .

ويبين شكل (١) متوسطات الثماني مجموعات فى قلق الموت .

ثم حسب تحليل التباين فى اتجاه واحد لدى المجموعات الأربع من الذكور (انظر جدول ٢) ، والمجموعات الأربع من الاناث (انظر جدول ٣) .

ومن ملاحظة الجدولين (٢ ، ٣) يتضح أن قيمة «ف» جوهرية احصائيا ، مما يشير إلى فروق بين المجموعات الذكور الأربع ، وكذلك الاناث ، بما لا يمكن أن نعدها مجموعة واحدة مسحوبة من مجتمع واحد .

جدول (٢) : تحليل التباين فى اتجاه واحد لاربع مجموعات من الذكور فى قلق الموت .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	نسبة «ف»
بين المجموعات	١١٢١٫٢٦٠	٣	٣٧٫٣٧٥	٤٫٠٠٦**
داخل المجموعات	٥٢٦١٫٦٤٨	٥٦٤	٩٫٣٢٩	
المجموع	٥٣٧٣٫٧	٥٦٧		

** جوهرية إحصائيا عند مستوى ٠١ر.

جدول (٣) : تحليل التباين فى اتجاه واحد لاربع مجموعات من الاناث فى قلق الموت

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	نسبة « ف »
بين المجموعات	١١١٣٫٤٢٣	٣	٣٧١٫١٤١	٤٥٫٣٩٤**
داخل المجموعات	٤٥٠٤٫٩٤٩	٥٥١	٨٫١٧٦	
المجموع	٥٦١٨٫٣٧١	٥٥٤		

** جوهرية احصائيا عند مستوى ٠١ر.

والمعروف أن تحليل التباين فى اتجاه واحد لا يقدم معلومات الا عن متغير واحد ، وهو هنا قلق الموت لدى الذكور ، ومثله عند الاناث . ولكن تحليل التباين المزدوج (أى فى اتجاهين) يسمح بأكثر من متغير فى الوقت نفسه ، وهذا هو التصميم العاملى المزدوج 2 × 2 Fatorial design ، والذى ترجع أهميته فى أنه يمكننا من تقدير مدى تفاعل مختلف العوامل لتحدث نتيجة تجريبية معينة ، فيحدث التفاعل عندما يتأثر متغير تجريبى واحد بمستوى متغير تجريبى آخر . ويمكننا من تحليل التباين المزدوج أن نكتشف اثر كل عامل فى الدراسة أو التجربة مستقلا عن غيره من العوامل ، ويسمى ذلك بالأثر الرئيسى Main effect كما يمكننا من فحص تأثير متغير معين فى آخر غيره ، وهو ما يسمى بالتفاعل Interaction .

وقد حسب تحليل التباين فى اتجاهين : ٢ (الجنس) × ٤ (الفئات العمرية) . ويبين جدول (٤) نتيجة هذا التحليل .

جدول (٤) : تحليل التباين فى اتجاهين (الجنس ، العمر) والتفاعل بينهما (٢ × ٤)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
التأثيرات الرئيسية	٣٤٤ر٥٣٨	٤	٨٦ر١٣٤	٩ر٨٢٥**
الجنس	٦١ر٣٣٦	١	٦١ر٣٣٦	٦ر٩٩٦**
الفئة العمرية	٢٨٠ر٨٧٦	٣	٩٣ر٦٢٥	١٠ر٦٧٩**
التفاعل ثنائى الاتجاه	٩٣٥ر٨٠٧	٣	٣١١ر٩٣٦	٣٥ر٥٨٠**
الجنس × الفئة				
المفسر (بين المجموعات)	١٢٨٠ر٣٤٥	٧	١٨٢ر٩٠٦	٢٠ر٨٦٣**
المتبقى (داخل المجموعات)	٩٧٧٥ر٤٦٢	١١١٥أ	٨ر٧٦٧	
التباين الكلى	١١٠٥٥ر٨٠٨	١١٢٢	٩ر٨٥٤	

** جوهرية إحصائيا عند مستوى ٠١ر.

ويتضح من جدول (٤) أن الفروق جوهرية فى قلق الموت تبعا للجنس (ذكور / إناث) والمراحل العمرية (المراهقة ، الرشد ، أواسط العمر ، الشيخوخة) ، وأن كانت الفروق بين المراحل العمرية أكثر دلالة منها بين الجنسين . كما يشير الجدول ذاته إلى حدوث تفاعل ثنائى الاتجاه (الجنس × المرحلة العمرية) . وأن هذا التفاعل جوهرى إحصائيا .

ونظراً لدلالة نسبة «ف» بين مجموعات الذكور ، وبين مجموعات الإناث كل على حدة (تحليل التباين فى اتجاه واحد) ، ولدلالة نسبة «ف» على مستوى كل من الأثر الرئيسى (الجنس ، المراحل العمرية) والتفاعل بينهما (تحليل التباين فى اتجاهين) ، فقد حسبت قيم «ت» .

ويبين جدول (٥) قيم «ت» بين متوسطات العينات الثمانى مستوعبة جميع الاحتمالات (وعددها ٢٨ قيمة) . ويتضح من الجدول أن ٢٢ قيمة من الثمانية والعشرين لقيم «ت» جوهرية إحصائيا (أى ٧٨,٥٧٪)

جدول رقم (٩) على الصفحة التالية

جدول (٥)

قيم « ت » بين متوسطات قلق الموت لدى العينات الثمانى

م	العينات	قلق الموت		درجات الحرية
		قيم « ت »	الدلالة	
١	مراهقون ومراهقات	٧ر٤٩	٠١ر	٤٤٧
٢	مراهقون وطلبة جامعة	٤ر٣٨	٠١ر	٤٢٥
٣	مراهقون وطالبات جامعة	١٠ر٧٤	٠١ر	٤٢٥
٤	مراهقون وموظفون	١ر٢٥	غير دال	٣٠٣
٥	مراهقون وموظفات	٤ر٠١	٠١ر	٢٩٠
٦	مراهقون ومسنون	٣ر٢٣	٠١ر	٢٨٤
٧	مراهقون ومسنات	٠ر٥٢	غير دال	٢٨٥
٨	مراهقات وطلبة جامعة	٢ر٢٤	٠٥ر	٤٢٤
٩	مراهقات وطالبات جامعة	٣ر٩٨	٠١ر	٤٢٤
١٠	مراهقات وموظفون	٤ر٣٠	٠١ر	٣٠٢
١١	مراهقات وموظفات	٠ر٩٨	غير دال	٢٨٩
١٢	مراهقات ومسنون	٨ر٠٣	٠١ر	٢٨٣
١٣	مراهقات ومسنات	٥ر٣٣	٠٠١ر	٢٨٤
١٤	طلبة جامعة وطالبات جامعة	٥ر٧	٠١ر	٤٠٢
١٥	طلبة جامعة وموظفون	٢ر٠٧	٠٥ر	٢٨٠
١٦	طلبة وموظفات	٠ر٦١	غير دال	
١٧	طلبة ومسنون	٥ر٤٩	٠١ر	٢٦١
١٨	طلبة ومسنات	٣ر١٧	١ر	٢٦٢
١٩	طالبات جامعة وموظفون	٦ر٦٦	٠١ر	٢٨٠
٢٠	طالبات وموظفات	٣ر٤٦	٠١ر	٢٦٧
٢١	طالبات ومسنون	٩ر٥٦	٠١ر	٢٦١
٢٢	طالبات ومسنات	٧ر١٩	٠١ر	٢٦٢
٢٣	موظفون وموظفات	٢ر٤٩	٠٥ر	١٤٥
٢٤	موظفون ومسنون	٣ر٦٩	٠١ر	١٣٩
٢٥	موظفون ومسنات	١ر٣٧	غير دال	١٤٠
٢٦	موظفات ومسنون	٥ر٤٠	٠١ر	١٢٦
٢٧	موظفات ومسنات	٣ر٣٣	٠١ر	١٢٧
٢٨	مسنون ومسنات	١ر٩٧	غير دال	١٢١

مناقشة النتائج

أسفرت نتائج هذه الدراسة عن ظهور فروق جوهرية فى قلق الموت بين الجنسين (الذكور والإناث) فى ثلاث من المراحل العمرية الأربع التى درست عينات منها ، وهى مراحل : المراهقة (طلاب مدارس ثانوية) ، وبداية الرشد (طلاب الجامعة) وأواسط العمر (موظفون) ، ومع ذلك فلم تظهر فروق جوهرية بين الجنسين فى مرحلة الشيخوخة .

وتتفق نتيجة هذه الدراسة (ظهور الفروق بين الجنسين فى قلق الموت) مع الغالبية العظمى من الدراسات السابقة كما سنرى بعد قليل ولكن عدم جوهرية الفرق بين متوسطى عينتى المسنين لا يتفق مع نتائج كثير من هذه البحوث السابقة ، ومع ذلك فمن الممكن تقديم بعض التأملات ، فقد يكون من الجائز أن نفترض أن التقدم فى العمر يمكن أن يضعف الفروق بين الجنسين فى بعض الخصائص أو يقلل

منها أو يتغلب عليها . والحاجة ماسة إلى دراسة مستقلة تجيب عن السؤال : لماذا تصبح الفروق بين الجنسين فى قلق الموت غير جوهرية فى مرحلة الشيخوخة بعد أن كانت جوهرية إحصائيا فى مراحل عمرية ثلاث سابقة ؟

وعلى أية حال تتفق نتائج هذه الدراسة المتصلة بالفروق الجوهرية بين الجنسين فى المراحل العمرية الثلاثة (المراهقة ، بدء الرشد ، اواسط العمر) مع عديد من الدراسات السابقة ، التى كشفت عن حصول الإناث على درجات أعلى فى قلق الموت بالمقارنة إلى الذكور .

وعلى الرغم من إجماع عديد من الدراسات على جوهرية الفروق بين الجنسين فى قلق الموت ، فقد ذكرت إحدى الدراسات ما يفيد عدم ظهور هذه الفروق (انظر : (Pepitone, 1981) . ولكن تنتقد الدراسة الأخيرة بأن الفروق العمرية بين أفراد الجنسين المشاركين فيها كانت كبيرة كما أن عنية الإناث كانت صغيرة الحجم .

ولكن السؤال المهم هو كيف يمكن تفسير هذه الفروق بين الجنسين فى قلق الموت ؟ إن توقعات الأدوار – Role expectations بالنسبة للذكور عادة هى دور الرجل الشجاع) ، بحيث يجب ألا يكشف عن خوف أو قلق أو جوانب ضعف . ومن ناحية أخرى تميل الأناث إلى أن يكن أكثر ترحيبا بالاعتراف بجوانب نقصهن ، ومن ثم يحصلن على درجات مرتفعة بالمقارنة إلى الذكور فى معظم مقاييس التقرير الذاتى للقلق والضيق وعدم التوافق .

كما يمكن أن تفسر الفروق المتصلة بالجنس فى قلق الموت بأن الإناث يشعرن بأمان أقل ، ومن ثم يكون قلقهن من الموت أعلى . على أن قلقهن المرتفع من الموت لا يتعلق فقط بموتهن شخصيا ، بل يتعلق أيضا بموت أزواجهن إن كن أزواجا ، كذلك تخاف النساء المتقدمات فى العمر أن يتركن وحيدات أكثر مما يخاف الرجال ، كما أن النساء عموما يخفين الألم والمعاناة الطويلة أكثر من الرجال . وتجدر الإشارة إلى اختلاف وجهة نظر أفراد كل من الجنسين إلى فكرة الموت ، إذ تخاف الأناث الموت على أساس « انفعالى » ، على حين ينظر الذكور إلى الموت على ضوء « معرفى » .

ومن ناحية أخرى كشفت نتائج هذه الدراسة ، عن فروق جوهرية إحصائيا بين المجموعات العمرية الأربع فى قلق الموت . وجميع المقارنات بين المجموعات المتتابعة عمريا من الجنس ذاته جوهرية إحصائيا (انظر جدول ٢) ونعنى تلك الفروق التى ظهرت بين المجموعات فى الحالات الثلاث الآتية على التوالى : المراهقين وطلاب الجامعة ، طلاب الجامعة والموظفين ، الموظفين والمسنين . وعندما فصلنا كل جنس من المفحوصين على حدة خلصنا إلى النتيجة الآتية (ومع ذلك فهى تنطبق على الجنسين معا) وهى :

١ – حصل طلاب الجامعة على أعلى متوسط فى قلق الموت .

٢ – حصل المسنون على أقل متوسط فى قلق الموت .

٣ – حصل المراهقون والموظفون على مراكز وسطى .

تؤكد نتائج هنا الدراسة – إذن – فرض وجود فروق عمرية جوهرية إحصائيا فى قلق الموت . ولكن ما السبب فى ظهور هذه الفروق الجوهرية فى قلق الموت على ضوء خصائص كل مجموعة عمرية على حدة ؟

إن حصول طلاب الجامعة على أعلى متوسط فى قلق الموت يمكن أن يعد مظهرا من مظاهر ارتفاع القلق لديهم بوجه عام ، وذلك نظراً لمرورهم بمرحلة الإعداد للحياة العملية ، فضلا عما تتضمنه هذه المرحلة من ضغوط متعددة ومن بينها الصعوبات الاقتصادية والاختبارات الأكاديمية . وتتسق هذه النتيجة مع دراسة مصرية سابقة : (انظر : عبد الخالق، وآخرون ، ١٩٨٩ : ١٠٣) أسفرت عن ارتفاع سمة القلق لدى طلبة الجامعة بالمقارنة إلى المراهقين وكلاهما من الذكور (ولكن الأمر لم ينسحب على المقارنة ذاتها لدى الإناث) ، ويمكن أن تكون أسباب ذلك متعددة .

ومن ناحية أخرى فإن حصول المسنين من الجنسين على أقل متوسط فى قلق الموت قد لا يتفق مع التوقع العام الذى يشير إلى أنه كلما اقترب الفرد من العمر الذى يزداد فيه توقع حدوث الموت – وذلك على أساس تقدمه فى العمر –

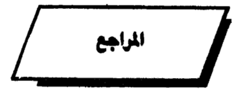
زاد قلقه منه . ومن الممكن أن نفترض تأثير درجة التدين فى مثل هذه المرحلة العمرية ، وأن هذه الدرجة تؤثر فى القلق بوجه عام ، وقلق الموت بوجه خاص . ولكن هذه النقطة البحثية تعد خارج نطاق هذا البحث ، وهى جديرة ببحث مستقل . ولكن يبدو — من ناحية أخرى — أن التقدم فى العمر يمكن أن يقترن بارتفاع معدل الاكتئاب وليس بزيادة مستوى القلق (وبالتبعية قلق الموت) كما بينت دراسة مصرية (المرجع والموضع نفسه) .

أما حصول المراهقين والموظفين على متوسط درجات فى قلق الموت يقع فى الوسط بين طلاب الجامعة والمسنين ، فقد يشير إلى أمرين مختلفين : أولهما أن المراهقين أصغر المجموعات عمراً ، ومن ثم فهم أقل — نظرياً — من غيرهم تفكيراً فى الموت وانشغالا به . وثانيهما أن الموظفين يقعون فى أكبر مرحلة من العمر خالية من القلق (عبد الخالق ، حافظ ، ١٩٨٨) وقلق الموت نوع من ذلك القلق ، ومع ذلك فإن المراهقين والموظفين يرتفع قلق الموت لديهم — نسبيا — بالمقارنة إلى المسنين من الجنسين . وليس من السهل أن نقدم تفسيراً مقبولا لهذه النتيجة الأخيرة . والتى تعد جديرة بفحص مستقل .

ويشير ذلك إلى اتفاق نتائج هذه الدراسة (انخفاض متوسط قلق الموت لدى المسنين) مع بعض الدراسات السابقة تارة ، واختلافها مع دراسات أخرى تارة أخرى . وتفسيرنا لهذه النتيجة أنه من المحتمل أن يكون الأشخاص الأكبر عمراً أكثر تقبلا للموت بالمقارنة إلى الأصغر عمرا .

كما أن الإحساس بالتقدم فى العمر أو حتى التفكير فيه يمكن أن يثير قلق يرتبط أساسا بالموت . ولذا فمن الأهمية بمكان أن تدرس علاقة الموت بالعمر الذى يتوقع الفرد أن يعيشه ، وهو العمر المتوقع ذاتيا Subjective Life Expectancy (SLE) والذى يرتبط بكل من العوامل الموقفية وشخصية الفرد والعوامل الديموجرافية ، فضلا غن افتراضنا ارتباط ذلك بسمتى الاستبشار والتفاؤل ، وارتباطه بالصحة الجسمية والنفسية أيضا .

إن العلاقة معقدة بين العمر وقلق الموت ، وعلى الرغم من استخدام مقاييس متنوعة وعينات مختلفة ذوات أحجام كبيرة ، فليس من اليسير أن نخرج باستنتاج محدد إزاء هذه النتائج المتضاربة . وقد يفترض أن اختلاف المقاييس المستخدمة هو السبب فى تضارب النتائج ، ولكن الملفت للنظر أن بعض الدراسات استخدمت المقياس ذاته ، ومع ذلك أسفرت عن نتائج مختلفة . وقد يكون الافتراض الأرجح لتفسير تضارب هذه النتائج هو أن هناك تفاعلا بين عدد من المتغيرات أدى إلى هذا الاختلاف . ولا شك أن قلق الموت يرتبط بمتعلقات كثيرة تختلف باختلاف اتجاهات الأفراد وأهدافهم من الحياة ومدى إدراكهم لمفهوم الموت وبخاصة من وجهة النظر الدينية ، فلعل اختلاف مفهوم قلق الموت لدى هؤلاء الأفراد باختلاف اتجاهاتهم الدينية ومفاهيمهم العامة هو الذى يؤدى إلى تضارب نتائج البحوث (عبد الخالق ١٩٨٧ : ٣٨ — ٩٤) .



المراجع

— عبد الخالق ، أ. م (١٩٨٧) قلق الموت ، الكويت : سلسلة عالم المعرفة .

— عبد الخالق ، أ. م ، حافظ أ. خ (١٩٨٨) حالة القلق وسمة القلق لدى عينات من المملكة العربية السعودية مجلة العلوم الاجتماعية الكويت ١٦ (٣) ، ١٨١ — ١٩٦ .

— عبد الخالق ، أ. م. ، ويدار ، ع . م . ، النيال ، م . أ . ، كريم ، ش . عبد الغنى ، أ. (١٩٨٩) الفروق فى القلق والاكتئاب بين مجموعات عمرية مختلفة من الجنسين ، بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس فى مصر . الجمعية المصرية للدراسات النفسية ٩٨ — ١١٣ .

المراجع الأجنبية

— Abdel Khalek, A. M. (1986) Death anxiety in Egyptian Samples, **Bersonlity and Individual differences**, 4, 479 – 483

— Guilford, J. P. & Fruchter, B. (1978) Fundamental statistics in psycholoogy and education. New yorl: McGraw – Hill

— Johnson, J. C. (1980) Death anxiety of rehabilitation counselors and clients. **Psychological Reports**, 46, 325 – 326

— Kastenbaum, R. & Costa, P. T. (1977) Bsychological Perspectives on death, **Annual Review of Psychology 28, 225 – 248.**

— Lester, S. (1967) Experimental and correlation Studies on **the fear of death, Psychological Bulletin**, 67, 27 – 36.

— Lonetto R. ; Mercer, G. W., Fleming S., Bunting, B. & Clare, M. (1980) Death anxiety among university students in Northern Ireland and Canada, Journal of Pdychology, 104, 7% – 82—

— Lonetto, R. & Templer, D. I. (1983) the nature of death anxiety , In C. D. Spielberger and J. N. Butcher (Eds) **Advances in personality assessment,** Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Asocuates Publishers, 3, 141 – 174—

— Lonettom R. & Templer, D. (1986) **Death anxiety.** Washington: Hemispger

— Mullins, L. C. & Lopez, M. A. (1982) Death anxiety among nursing home residents; A comparison of the Young – old and the old, **Death Education**, 6, 75 – 86—

— Pepitone – Arreole – Rockwell, F. (1981) Death anxiety comparison of psychiatrists, psychologists. Suicidologists and funeral direction, **Psychological** Reports, 49. 979 – 982.

— Sanders, J. F., Poole, T. E. and Rivero W. T. (1980) Death anxiety among the elderyly, **Psychlogical Reports**, 46, 54 – 53

— Stevens, S. J.; Cooper, P. E. & Thomas, L. E. (1980) Age norms for Templer's Death Anxiety Scale, **Psychological Reports**, 46, 205 – 206

" Templer, D. I. (1970) the construction and validation of a Death Anxiety Scale, **Journal of General Psychology**, 82, 165 – 177.

— Templer, D. L. (1976) Two factor theory death anxiety: A note **Essence**, 1, 91 – 93—

— Templer, D. I.; Barthlow, V. L., Halcomb, P. H. Ruff, C. F., & Ayers, J. L. (1979) The death anxiety of convicted felons, **Corrective & Social Psychiatry & Journal of Behavior Technology**, Methods and Therapy, 25, 18 – 20

— Templer, D. I., Ruff, C. F. & Franks, C. M. (1971) Death anxiety: Age, sex, and parental resemblance in diverse populations, **Developmental psychology**, 4. 108

" Tramill, J. L. ; Davis, S. F, Bremer, S.: Dudeck, M, M. 9 Elsbury, D. L. (1982) A Proposed relationship between the unidimensional short form of the TMAS and the DAS: thr effects of embedding vs. separate administration, **Bulletin of the Psychonomic Society**, 19, 209 – 211.

— Warren, W,S. G. & Chopra P. N. (1978) Some reliability and validity considerations on Australian data from the Death Anxiety Scale, **Omega: Journal of Death and Dying,** 9, 293 – 299.

— Young, M. & Daniels, S. (1980) Born again status as a factor in death anxiety, **Psychological Reports,** 47. 367 – 370.



بحث ميدانى عن

التحصيل الدراسى وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسى

دراسة مقارنة

د . انشراح محمد دسوقى

مدرس علم النفس

كلية الآداب ــ جامعة عين شمس

الفصل الاول

مقدمة البحث ومشكلته

تهتم الدوائر العلمية فى مجالى علم النفس والتربية بدراسة التحصيل الدراسى وعلاقته ببعض العوامل ، مثل الذكاء والطموح والمثابرة وبعض خصائص الشخصية ، وقد أظهرت نتائج بعض البحوث نتائج متضاربة حول هذه العلاقة وخاصة فى مجال علاقة التحصيل الدراسى ببعض خصائص الشخصية .

ولم توجد دراسات على حد علم الباحثة قامت ببحث العلاقة بين التحصيل الدراسى وكل من مفهوم الذات والتوافق النفسى ، ولكن توجد بعض الدراسات التى بحثت العلاقة بين مفهوم الذات والتوافق النفسى واشارت هذه الدراسة إلى وجود تأثير متبادل بين هذه العوامل وبعضها البعض ، بحيث يصعب فى علمنا فصل هذه العوامل فصلا تاما عن بعضها بلغة الجشطلت .

وبناء على ذلك تنصب هذه الدراسة على بحث العلاقة التأثيرية بين كل من التحصيل الدراسى ومفهوم الذات بأبعاده المختلفة كما يقيسه إختبار « تنسى » وبين التوافق النفسى بأبعاده المختلفة كما يقيسه اختبار « بل » للتوافق وتحاول هذه الدراسة أيضا الكشف عن طبيعة هذه العلاقة بين حضارتين مختلفتين ، الحضارة المصرية والحضارة السعودية .

وتتوقع الدراسة وجود علاقة بين التحصيل الدراسى وبين العوامل المختارة حيث يشير التراث النظرى إلى أن الفرد الذى يكون صورة ايجابية عن ذاته فإن هذا يدفعه للتفوق الدراسى وارتفاع التحصيل الأكاديمى ، والعكس صحيح فالفرد الذى يحصل على درجات منخفضة فى مفهوم الذات أو الذى يكون صورة سلبية عن ذاته فإن هذا قد يؤثر على تحصيله الدراسى ، و « يرى شينى ١٩٧٢ » فى هذا الخصوص ان إدراك الذات قد يكون احد المنبئات الهامة لتحصيل الفرد الدراسى حيث وجد ثمة ارتباط سالب بين

صورة الذات السلبية والتحصيل الدراسى ، كذلك أكدت هذه العلاقة الدراسة التى قام بها « الزيات ١٩٨٥ » حيث أشارت نتائجها إلى أن التحصيل الدراسى يكون سببا ومفهوم الذات نتيجة اكبر من أعتبار مفهوم الذات سببا والتحصيل الدراسى نتيجة ، وهذا التفسير مقبول لأن مفهوم الذات يتكون على طول مدى حياة الفرد ، وينتج مفهوم الذات الايجابى من خلال الأساليب التربوية السوية التى تعمل على بناء أنا قوى يدفع الفرد إلى التفوق ومن ثم يكون صورة ايجابية عن الذات (انشراح دسوقى ١٩٨٠) .

ومفهوم الذات معنى مجرد لإدراكنا لأنفسنا جسميا وعقليا واجتماعيا واخلاقيا فى ضوء علاقاتنا بالآخرين . وعلى هذا يكون مفهوم الذات النواة التى تقوم عليها الشخصية كوحدة دينامية وظيفية مركبة .

والذات ومفهومها لا يظهران إلا عندما يصبح الشخص اجتماعيا ، لأن مفهوم الذات محمل بدرجة كبيرة بعضوية الفرد فى الجماعة ، فهو ينمو ويتبلور عن طريق الخبرات والتجارب ونمط العلاقات المتفرد بين الفرد والمحيطين به .

وبذلك يصبح مفهوم الذات عاملا مؤثرا فى الكثير من العوامل كما يتأثر هو ايضا بها .

أما عن علاقة التحصيل الدراسى بالتوافق النفسى ، فبالرغم من عدم وجود علاقة بين التحصيل الدراسى وبعض خصائص الشخصية كما أشارات إلى ذلك بحوث كثيرة (فرج طه ، ١٩٨٢) إلا أن الدراسة الحالية تتوقع وجود علاقة بين المتغيرين ، لأن التوافق « يتضمن خفض التوتر الذى تستثيره الحاجات (فرج طه ، ١٩٨٠) وذلك لأن التحصيل الدراسى المرتفع قد حقق لصاحبه حاجة نفسية معينة وهى التفوق ومن ثم انخفض القلق لديه وحظى بالتوافق النفسى ، ومن خصائص الشخصية المتوافقة القدرة على تحديد الأهداف والقدرة على تحقيقها وما التفوق الدراسى إلا ضربا من ضروب تحقيق الأهداف .

ولا تفتقد الدراسات السابقة دائما وجود علاقة معينة بين التحصيل الدراسى وبعض خصائص الشخصية ، فقد أشارت إلى هذه العلاقة الدراسة التى قام بها (على محمود شعيب ١٩٨٨) والتى استنتج الباحث منها أن التحصيل الدراسى قد يكون سببا وراء بعض المتغيرات مثل تقدير الذات والتكيف المدرسى وهو أحد مظاهر التوافق

ويوجد اتجاه قوى فى نتائج البحوث يشير إلى أن بعض السمات الانفعالية مثل الاتزان الانفعالى وانخفاض مستوى القلق وبعض الحاجات النفسية مثل الحاجة إلى الانجاز والحاجة إلى التحمل ، وكذلك بعض متغيرات الدافعية ترتبط ايجابيا بالتحصيل الاكاديمى (فرج طه ، ص ١٢٩ ، ١٩٨٢) .

ومن أكثر الدراسات السابقة ارتباطا بدراستنا الحالية دراسة (فرج عبد القادر طه ، ١٩٨٢) عن علاقة التحصيل الدراسى بكل من الذكاء والطموح وبعض خصائص الشخصية ، وقد حققت الدراسة بعض فروضها ولم تحقق البعض الآخر ، فقد أسفرت الدراسة عن وجود ثمة علاقة بين الذكاء والتحصيل والدراسى ، حيث كان معامل الارتباط الثنائى + ٠,٢٠٥ وهو دال احصائيا عند مستوى ٠,٠١ ، كذلك أظهرت الدراسة علاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسى وقد كانت قيمة معامل الإرتباط الثنائى + ٠,٣٠٩ وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ (فرج طه ، ص ١٠٧ ، ١٩٨٢) .

أما فيما يتعلق بخصائص الشخصية كما يقيسها اختبار اليد فإن النتائج لم تشر إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسى وبين خصائص الشخصية (فرج طه ص ١٠٨، ١٩٨٢) .

وهناك بعض البحوث فى المجال التربوى توضح طبيعة العلاقة بين المعلم وتوافق التلاميذ ، ويرى « مصطفى كامل » أن للمعلم تأثير على جوانب النمو المعرفى وخاصة التحصيل ، وغير المعرفى كتكوين اتجاهات موجبة نحو المدرسة والرضا عن الدراسة ، وفى هذه الدراسة إشارة لكل من « اندرسون ١٩٣٩ » و « ديزال ١٩٤٩ » و « فلاندر ١٩٦٠ » إلى أن المعلم هو المتغير الأكثر تأثيرا فى تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو العمل المدرسى .

ويشير « شاكر قنديل » فى هذه الدراسة إلى أن زيادة التوافق الشخصى والاجتماعى للتلاميذ تصحبه زيادة فى التحصيل الدراسى — مصطفى محمد كامل ، ١٩٨٧) .

ويوجد تداخل بين التوافق والتعلم ، فقد بينت الدراسات أن الرضا عن المدرسة وهو مظهر من مظاهر التوافق الجيد يرتبط ارتباطا موجبا بالتحصيل الدراسى ويرتبط التحصيل الدراسى بالتوافق كما يرتبط التوافق بالتحصيل الدراسى ، فالتلميذ الذى يعانى من القلق بسبب تردى الأوضاع الأسرية ، والتلميذ المشغول بمشكلاته الانفعالية أو بفشله فى اقامة علاقات طيبة مع زملائه أو مدرسيه فإن هذا يؤثر فى قدرته على التركيز الجيد لشرح المدرس فيقل تحصيله الدراسى ، وهذا من شأنه يؤدى إلى شعوره بالنقص وفقد الثقة بالنفس وبقدراته مما يؤثر على توافقه بشكل عام .

ويعتبر التقبل الاجتماعى جانبا من جوانب التوافق وفى هذا الصدد وجدت سامية الانصارى أن التحصيل الدراسى المرتفع يعتبر أحد العوامل التى تساعد على التقبل الاجتماعى للطالبة ، وكذلك وجدت الباحثة علاقة موجبة بين التقبل الاجتماعى وبين مفهوم الذات والايمان بالله (سامية الانصارى ، ١٩٨٧) .

وفى دراسة « لنهى يوسف اللحامى ١٩٨٧ » وجدت علاقة ارتباطية سالبة ودالة عند ٠١, بين تقدير الذات ومتغير القلق ، وقد فسرت هذه النتيجة قائلة « أن كلا من متغير القلق وتقدير الذات جانبان متعارضان فى تكوين الشخصية ، فالفرد الذى لديه مفهوم ايجابى عن ذاته تنمو عنده الاستعدادات السلوكية للتوافق ، أما الشخص الذى لديه مفهوم سلبى عن ذاته فهو يؤدى به إلى أن يسلك سلوك عديم التوافق .

وبهذا العرض لمقدمة البحث نستطيع الآن أن تحدد مشكلة بحثنا فى التساؤلات الآتية :

١ — هل يوجد اختلاف فى العلاقة بين التحصيل الدراسى وبين مفاهيم الذات كما يقيسها إختبار « تنيسى » لدى المتفوقات وغير المتفوقات من الطالبات السعوديات ؟

٢ — هل يوجد اختلاف فى العلاقة بين التحصيل الدراسى وبين التوافق النفسى كما يقيسها اختبار «بل» للتوافق لدى المتفوقات وغير المتفوقات من الطالبات السعوديات ؟

٣ — هل يوجد اختلاف فى العلاقة بين التحصيل الدراسى وبين مفاهيم الذات كما يقيسها اختبار « تنيسى » لدى المتفوقين وغير المتفوقين من الطلبة والطالبات المصريين ؟

٤ — هل يوجد اختلاف فى العلاقة بين التحصيل الدراسى وبين أنواع التوافق النفسى كما يقيسها إختبار «بل» للتوافق لدى المتفوقين وغير المتفوقين من الطلبة والطالبات المصريين ؟

وذلك بهدف فض التعارض والاختلاف فى النتائج كما ظهر ذلك فى الصفحات السابقة .

اهمية البحث

١ — تنحصر اهمية بحثنا الحالى فى أنه يلقى لنا الضوء على أهمية تكوين مفهوم ايجابى للذات أثناء عملية التنشئة الاجتماعية ، وضرورة إتباع الآباء الأساليب التربوية السوية التى تؤدى إلى تكوين مفهوم ايجابى للذات لأن التحصيل الدراسى المرتفع لا شك ينتج عندما يكون للفرد ذاتا واثقة وقوية وكأن التحصيل الدراسى فى بحثنا الحالى متغير مستقل نستطيع من خلاله التنبؤ بالكثير من الخصائص التى يختص بها الفرد .

٢ — أن التوافق النفسى ومفهوم الذات الإيجابى والتحصيل الدراسى المرتفع عوامل تؤثر فى بعضها بعضا ، فالشخص المتفوق دراسيا لا شك يشعر بالثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسئولية وتحقيق الأهداف وهذا من شأنه يقوى الذات ويؤدى إلى التوافق الذى بدوره يؤدى بالفرد إلى أن يصبح قادرا على إقامة علاقات اجتماعية متوافقة سواء فى الأسرة أو المجتمع وقد أشارت البحوث إلى وجود مثل هذه العلاقات البين تأثيرية بين كل من التحصيل الدراسى

والتوافق النفسى ومفاهيم الذات الإيجابية (شين ١٩٧٢) ، (الزيات ١٩٨٥) فى دراسة على محمود شعيب ١٩٨٨) .

أهداف البحث :

١ ـ يهدف البحث إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفوق الدراسى وبين مفاهيم الذات الجسمية والاجتماعية والأخلاقية والإنفعالية كما يقيسها اختبار « تنسى » لمفهوم الذات لدى الطالبات السعوديات .

٢ ـ ويهدف البحث أيضا إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفوق الدراسى وبين التوافق النفسى بأبعاده المختلفة مثل التوافق الصحى والتوافق الاجتماعى والتوافق الأسرى والتوافق الانفعالى والتوافق الكلى كما يقيسه اختبار «بل» للتوافق لدى الطالبات السعوديات .

٣ ـ يهدف البحث أيضا إلى الكشف عن العلاقات السابقة لدى مجموعة من الطالبات والطلبة المصريين ، ليرى هل تختلف هذه العلاقات باختلاف الثقافة الخاصة بكل مجتمع ؟

٤ ـ يهدف البحث كذلك إلى فض التناقض الذى اسفرت عنه بعض الدراسات السابقة فى مجال التحصيل الدراسى وعلاقته بخصائص الشخصية ، حيث تعارضت هذه النتائج مع بعضها البعض (فرج طه ، ١٩٨٢) .

٥ ـ قد تفيد هذه الدراسة المسئولين عن التعليم الجامعى وذلك باختيار الطالب المناسب للدراسة المناسبة .

فروض البحث

١ ـ يوجد اختلاف فى العلاقة بين التحصيل الدراسى ومفاهيم الذات لدى المتفوقات وغير المتفوقات من طالبات المعهد العالى للخدمة الاجتماعية من السعوديات .

٢ ـ يوجد اختلاف فى العلاقة بين التحصيل الدراسى والتوافق بأنواعه المختلفة لدى المتفوقات وغير المتفوقات من طالبات المعهد العالى للخدمة الاجتماعية من السعوديات .

٣ ـ يوجد اختلاف فى العلاقة بين التحصيل الدراسى ومفاهيم الذات لدى المتفوقين وغير المتفوقين من طالبات وطلبة كلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان من المصريين .

٤ ـ يوجد اختلاف فى العلاقة بين التحصيل الدراسى وبين التوافق بأنواعه المختلفة لدى المتفوقين وغير المتفوقين من طالبات وطلبة كلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان من المصريين .

تحديد مفاهيم الدراسة

١ ـ التحصيل الدراسى : هو « محصلة ما يستطيع الفرد الوصول إليه بما يتناسب مع إمكانياته حين يتحقق الهدف من العملية التربوية التى تسعى إلى الوصول به إلى افضل مستوى ممكن » . (شاكر قنديل ، ص ٩٣ ـ ٩٤) .

والتعريف الذى سوف نأخذ به دراستنا الحالية هو « التحصيل الدراسى هو محصلة ما توصل اليه الطالب أو الطالبة فى تعلمهما من معلومات وخبرات فى المواد المدروسة خلال العام الدراسى والتى تنعكس عند تقدير ادائهما التحصيلى وهو عبارة عن مجموع الدرجات التى يحصلا عليها فى نهاية العام » .

٢ ـ مفهوم الذات : ويعنى بشكل عام « الفكرة التى يكونها الفرد عن نفسه بما تتضمن من جوانب جسمية واجتماعية واخلاقية وانفعالية يكونها الفرد عن نفسه من خلال علاقاته بالآخرين وتفاعله معهم » . وتعنى الذات التجريبية عند « جيمس » كل شىء يستطيع الفرد أن يدعى أنه له جسده وسماته وقدراته وممتلكاته المادية واسرته وأصدقائه » (سيد غنيم ، ص ٦٤٥، ١٩٨٧) .

وقد صنف جيمس مكونات الذات التجريبية إلى الذات الروحية والذات المادية والذات الاجتماعية والذات الجسمية (سيد غنيم ص ٧٤٥ ، ١٩٨٧) .

(أ) مفهوم الذات الجسمية ؛ وتعنى شكل المرء وهيئته كما يتصورهما وكما يظن انهما يبدوان للآخرين (وليم

الخولى ص ٧٦ ، ١٩٧٦) وتعنى فى قاموس (انجلش وانجلش ص ٧ ، ١٩٥٨) الصورة التى يكونها الفرد عن جسمه : وفى بحثنا الحالى يعنى مفهوم الذات الجسمية ما يقيسه اختبار « تينسى » لمفهوم الذات (تينسى ص ٢٠ ، ١٩٨٥) .

(ب) مفهوم الذات الاجتماعية : ويعنى الصورة أو الجانب الذى يدركه الآخرون عن الفرد فى مواقف إجتماعية معينة (انجلش وانجلش ص ٤٨٩ ، ١٩٥٨) أو هو الصورة التى يعتقد الفرد أن الآخرين يرونه عليها « ومعناه كما سنأخذ به فى بحثنا الحالى (هو الكيفية التى يدرك بها الفرد أن الاخرين يرونه عليها « ومعناه كما سنأخذ به فى بحثنا الحالى (هو الكيفية التى يدرك بها الفرد ذاته كفرد يقوم بعلاقات اجتماعية وقيادية ايجابية فى المواقف الاجتماعية المختلفة « أو كما يقيسها اختبار تينسى لمفهوم الذات (تينسى ، ص ٢١ ، ١٩٨٥) .

(ج) مفهوم الذات الاخلاقية « ويعنى إدراك الفرد للجوانب الملتزمة بالقيم والمثل والأخلاقيات النابعة من الدين والثقافة) .

ويعنى فى بحثنا الحالى « الذات الاخلاقية كما يقيسها اختبار تينسى » لمفهوم الذات ». تينسى ص ٢١ ، ١٩٨٥) .

(د) مفهوم الذات العصابية : ويعنى فى بحثنا ادراك الفرد لما يعانيه من قلق وخوف واعراض عصابية تؤثر على سلوكه التوافقى فى علاقاته بالآخرين وذلك كما يقيسه اختبار تينسى لمفهوم الذات العصابية « تينسى ص ٢٧ ، ١٩٨٥) .

٣ ــ **التوافق النفسى** : ترى مدرسة التحليل النفسى أن التوافق هو قدرة الفرد على أن يقوم بعملياته العقلية والنفسية والاجتماعية على خير وجه ويشعر أثناء القيام بها بالسعادة والرضى ، فلا يكون خاضعا لرغبات الهو ولا يكون عبدا لقسوة الأنا الأعلى وعذاب الضمير ، ولا يتم له ذلك إلا إذا توزعت الطاقة النفسية توزيعا يحوز الأنا على أغلبة ليصير قويا يستطيع أن يوازن بين متطلبات الهو وتحذيرات الأنا الأعلى ومقتضيات الواقع ولكى يصبح الإنسان متوافقا بهذا المعنى فى سن الرشد فلابد له من أن ينشأ فى أسرة سوية يتم الحوار بين أقطابها بطريقة منطقية يسودها الحب والحنان .

وتظهر قسوة الأنا الأعلى البالغة فى المرض العقلى وهو ضد التوافق ونفى له وذلك حين يرتد الأنا الأعلى ناكصا إلى مراحل مبكرة من النمو النفسى كما يحدث (للأنا والهو) ، حيث تتحول اليه الرغبات المدمرة للهو متخذا من الأنا هدفا لها ، ويظهر ذلك جليا فى ذهان السواد ، حيث يكون دور الأنا الأعلى هو القسوة والمذلة للأنا . (مصطفى زيور ، ص ٦٨ ، ١٩٧٥) .

أما المدرسة السلوكية فترى أن الشخص المتوافق هو الشخص الذى استطاع أن يكون عادات سوية نتجت من خلال ارتباطات بين مثيرات حسية واستجابات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية ، دعمت بالاثابة وتكررت فكونت عادة .

وترى وجهة النظر المجالية أن التوافق هو الانسجام والتوائم بين صورة الذات المدركة وبين الظواهر الأخرى فى المجال النفسى ، ويتم الحصول على هذا الانسجام وهذا التناغم عن طريق التنشئة الاجتماعية ، عندما يتعلم الفرد أن يكون صورة حسنة لذاته الجسمية والأخلاقية والاجتماعية والانفعالية .

ويرى فرج طه أن التوافق فى أى ميدان من ميادين الحياة المختلفة كميدان الأسرة أو المدرسة أو المهنة ، ليس فى نهاية الأمر إلا مظهرا من مظاهر التوافق العام للفرد « فرج طه ، ص ٥٢ ، ١٩٨٠) .

والان نستطيع أن نحدد تعريفا للتوافق كما سنأخذ به فى بحثنا الحالى وهو « علاقة ايجابية يقوم الفرد بها عامدا لتكون متناغمة ومنسجمة مع البيئة وتنطوى على قدرة الفرد على إدراك الحاجات ، بيولوجية او اجتماعية أو انفعالية يعانيها الفرد » . (عبد الرحيم بخيت ١٩٨٨) .

وبما أننا سوف نحصل على درجة التوافق الكلى من مجموع كل من التوافق الأسرى والصحى والاجتماعى

والإنفعالى ، فلنا أن نعرف كل نوع من هذه الأنواع كما يقيسها إختبار «بل» للتوافق .

١ ـ التوافق الأسرى : ويعنى مدى تمتع الطالب أو الطالبة بعلاقات سوية ومشبعة بينها وبين والديها واخوتها ، ومدى قدرة والديها على تحقيق حياة تتوفر فيها الامكانيات الضروية ومدى توفر الحب والتعاون والتضحية بين أفراد الأسرة ، أو كما يقيسه اختبار «بل» للتوافق .

(ب) التوافق الصحى : ويعنى تمتع الطالب والطالبة بالصحة الجسمية والخلو من الأعراض المرضية وسلامة الحواس والخلو من اعراض الأمراض السيكوسوماتية والقدرة على مقاومة الأمراض المكروبية والفيروسية ، أو كما يقيسه اختبار «بل» للتوافق .

(ج) التوافق الاجتماعى : ويعنى قدرة الطالب والطالبة على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مشبعة مع الزميلات والزملاء والأقارب وتمتعهما بقدرة على إدارة الندوات والحفلات والأنشطة اللامنهجية ، والقدرة على طرح الأسئلة والإجابة عن الأسئلة فى قاعة المحاضرات ومواجهة المواقف التعليمية المختلفة كما يقيسه اختبار «بل» للتوافق .

(د) التوافق الانفعالى ، ويعنى مدى ما يتمتع به الطالب والطالبة من قدرة على ضبط النفس وتحمل مواقف النقد والإحباط مع القدرة على السيطرة على القلق والشعور بالأمن والأطمئنان ، بعيدا عن الخوف والتوتر كما يقيسها اختبار «بل» للتوافق .

(و) التوافق الكلى ، وهو مجموع درجات التوافق الأسرى والصحى والإجتماعى والانفعالى .

وبهذا نكون قد أتينا إلى نهاية الجزء النظرى ه الدراسة .

الفصل الثانى

الدراسة الميدانية

اولا : عينة الدراسة الميدانية من السعوديات

١ ـ المجموعة المتفوقة : وتتكون من ٣٦ طالبة من الحاصلات على أعلى الدرجات من طالبات المعهد العالى للخدمة الاجتماعية ، وقد تم اختيارهن عن طريق ترتيب درجات النقل لكل فرقة من فرق المعهد الأربع ترتيبا تنازليا ثم اخترنا الـ ١٥ طالبة الأعلى فى الدرجات لكل فرقة لتمثل لنا فى النهاية المجموعة المتفوقة ، وقد استجابت لنا منهن ٣٦ طالبة فقط كان متوسط سنهن ٢١,٤٥ والانحراف المعيارى ٢,٦ .

٢ ـ المجموعة غير المتفوقة : وتتكون من ٣٢ طالبة من الحاصلات على أقل الدرجات من طالبات المعهد العالى للخدمة الاجتماعية ، وقد تم اختيارهن بعد ترتيب درجات الفرق الأربع كل فرقة على حدة ترتيبا تنازلا وتم إختبار الـ ١٥ طالبة الحاصلات على اقل الدرجات بالنسبة لكل فرقة وقد استجابت لنا منهم ٣٢ طالبة فقط ، كان متوسط سنهن ٢٢,٢٥ والانحراف المعيارى ١,٢٩٨ .

وقد سوينا بين المجموعتين قدر الإمكان وكان عامل التفوق هو العامل التجريبى فى بحثنا .

ثانيا : عينة الدراسة الميدانية من الطالبات والطلبة المصريين

١ ـ المجموعة المتفوقة : وتتكون من عشرين طالبا وطالبة من الحاصلين على تقدير جيد على الأقل ولم يسبق لهم الرسوب ، أو النجاح بمواد وتكونت المجموعة من ثمانية طلاب واثنتى عشرة طالبة وكان متوسط عمرهم ٢١,٦ والانحراف المعيارى ١,٩٦ .

٢ ـ المجموعة غير المتفوقة : وتتكون من عشرين طالبا وطالبة من الراسبين أو المنقولين بمواد ، وتكونت المجموعة من عشرة طلاب وعشر طالبات وكان متوسط سنهم ٢١,٣ والانحراف المعيارى ١,٥٨

وقد ساوينا بين المجموعتين قدر الإمكان إلا فى عامل التفوق الدراسى وهو العامل التجريبى فى دراستنا (فى البحث الأصلى تفاصيل أكثر) .

ثالثا : أدوات الدراسة

١ ــ اختبار « تينس » لمفهوم الذات

٢ ــ إختبار «بل» للتوافق

١ ــ اختبار تينسى لمفهوم الذات » : من اعداد وليم فيتس وقام بترجمته وتقنينه صفوت فرج وسهير كامل .

ويتكون المقياس من مائة عبارة تتضمن اوصافا ذاتية يستخدمها المبحوث لرسم صورة ذاتية عن نفسه ، ويطبق المقياس بواسطة المبحوث سواء كان فردا أم كانوا جماعة ويستخدم من سن ١٢ سنة فأكثر ممن امضوا فى الدراسة ست سنوات على الأقل ، ويمكن استخدام هذا المقياس فى مجال التوافق النفسى الجيد وحتى المرضى الذهانيين (صفوت فرج ــ سهير كامل ، ١٩٨٥) .

ويعطى الاختبار بعد تصحيحه بطريقة معينه صورة ارشادية وصورة اكلينكية وقد رأت صاحبة هذا البحث ان تستفيد من بنود المقياس ومفاتيح تصحيحه المختلفة هادفة من وراء ذلك الكشف عن مفاهيم الذات الجسمية والاجتماعية والاخلاقية والعصابية كما يدركها المبحوث فى نفسه ، معتمدة فى تفسيرها على الإطار النظرى للذات باعتبارها موضوعا يقع فى المجال الظاهرى لإدراك الفرد ، أو على حد واضع الاختبار ومعده ، ماذا اكون ؟ حيث تشير العبارات إلى ماذا اكون من الناحية الجسمية الإجتماعية والأخلاقية والعصابية .

تقنين الإختبار :

(أ) صدق الاختبار : قامت الباحثة بدراسة صدق الاختبار عن طريق تطبيقة على مجموعتين متعارضتين من طالبات المعهد العالى للخدمة الاجتماعية للبنات بالرياض المجموعة الأولى وتتكون من ٥٠ طالبة من المتزوجات من الفرق الأربع و ٥٠ طالبة من الغير متزوجات وقد ساوت بينهن فى جميع العوامل الا عامل الزواج وقد استطاع الاختبار ان يفرق بين المجموعتين فى مفهوم الذات الاجتماعية ومفهوم الذات العصابية وكان الفارق دال عند مستوى ٠٥, لكل منهما وفى بحثنا الحالى استطاع أن يفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مفهوم الذات الأخلاقية بفارق دال عند ٠,٠١ أما مفهوم الذات الجسمية فقد كانت قيمة ت ١,٩٣ ولكى تكون قيمة (ت) دالة عند ٠٥, وعند درجة حرية ٦٦ كان يجب أن تكون (٢) .

كما اعتمدت الباحثة أيضا على دراسة الصدق التى قامت بها سهير كامل على مجموعات من كلية التربية بأبها بالملكة العربية السعودية ، حيث أوجدت معاملات الإرتباط بين مقياس مفهوم الذات وبين مقياس ايزنك للشخصية (سهير كامل . ص ١٦٨ ، ١٩٨٧) .

(ب) ثبات الاختبار : قامت الباحثة بدراسة ثبات المقاييس الأربعة المختارة بطريقة التقسيم النصفى وكانت النتائج بعد التعديل بطريقة « سبيرمان براون » كالاتى :

١ ــ الذات الجسمية ٠,٦

٢ ــ الذات الاجتماعية ٠,٦٨

٣ ــ الذات الأخلاقية ٠,٩٤

٤ ــ الذات العصابية ٠,٨١

(ج) مقياس مفهوم الذات الجسمية ومفهوم الذات الاجتماعية ومفهوم الذات الأخلاقية يتكون كل مقياس من ١٨ فقرة لكل فقرة خمسة أوزان من ١ ــ ٥ وعلى المبحوث أن يختار الوزن الذى ينطبق على الخاصية كما يراها فى نفسه وعلى هذا تكون أعلى درجة ١٨ × ٥ = ٩٠ ، واقل درجة ١٨ × ١ = ١٨ درجة .

(د) الذات العصابية وتتكون من ٢٧ فقرة ، ونحصل على الدرجة الكلية لهذا الأختبار الفرعى بعد أن تطرح مجموعات الدرجات B من مجموع درجات A كما حددها الاختبار ، وتكون الدرجة القصوى ١١٥ درجة والصغرى ٢٣ درجة (تينسى ، ١٩٨٥) .

(و) مفتاح التصحيح ويتضمن درجات تحسب بطريقة عادية ودرجات تحسب بعكس التصحيح (مقلوبة) ويوضع تحت رقم هذه الفقرة خط أسود بحيث تحسب الدرجة أ ب ٥ والدرجة ٥ ب أ وتحسب الدرجة ٢ ب ٤ و ٤ ب ٢ وتبقى الدرجة ثلاثة كما هى مثال على ذلك : العبارة التى تقول أنا سىء — يعطى المبحوث نفسه اقل درجة وهى ١ تحسب له ٥ اى أنه حسن جدا .

(ز) معنى الدرجة : تشير الدرجة المرتفعة فى كل اختبار فرعى إلى أن المبحوث قد أدرك مفاهيم الذات لديه ادراكا جيدا ماعدا الذات اختبار العصابية حيث تشير الدرجة المنخفضة إلى ذات أقل عصابية.

٢ ـ إختبار «بل» للتوافق

وقد قام بترجمته إلى العربية واعداده على البيئة المصرية عثمان نجاتى وهو اختبار خاص بقياس التوافق لدى طلبة وطالبات المدارس الثانوية والجامعات ويقيس الاختبار اربعة انواع من التوافق سبق ذكرها فى مقدمة البحث وتحديد المفاهيم ، وهى التوافق الأسرى والتوافق الصحى والتوافق الصحى والتوافق الاجتماعى والتوافق الانفعالى . ويتكون الاختبار الكلى من ١٤٠ عبارة مقسمة بالتساوى على أنواع التوافق الأربعة أى أن كل اختبار فرعى يتكون من ٣٥ عبارة ، وقد وضع معد الاختبار وصفا كيفيا للدرجات التى يحصل عليها المبحوث بالنسبة لكل اختبار فرعى على حدة (محددة مع تفاصيل اكثر فى البحث الأصلى) .

تقنين الإختبار :

(أ) صدق الإختبار : قامت الباحثة بقياس صدق الاختبار عن طريق الجماعات المتعارضة بتكوين مجموعتين مختلفين ٤٠ طالبة من السنة الأولى بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية والمجموعة الثانية من طالبات السنة الرابعة وتتساوى مع المجموعة الأولى فى العدد وباقى المتغيرات مثل الزواج وعدد الأطفال ، وقد استطاع الإختبار أن يفرق بين المجموعتين فى ثلاثة أنواع من التوافق وهى التوافق الأسرى بفارق دال عند ٠١, لصالح السنة الرابعة والتوافق الاجتماعى وكان الفارق دال عند ٠١, لصالح السنة الرابعة أيضا وكذلك التوافق الانفعالى عند ٠١, أما التوافق الصحى فلم يكن هناك فرق بين المجموعتين ولكن حققت المجموعتان فرقا دالا عند ٠١, فى التوافق الكلى وبهذا نكون قد تحققنا من صدق الأداة . (تفاصيل اكثر عن صدق المقياس فى البحث الأصلى) .

(ب) ثبات الاختبار : اكتفت البلحثة بما حققه الاختبار من نتائج فى بحوث كثيرة سابقة يعتد بها ، وبما حققه من قدر عال فى الصدق ، فالاختبار الصادق عادة ما يكون ثابتا .

وبهذا الوصف والتقنين للأداتين نكون قد وصلنا إلى نهاية الفصل الثانى الخاص بالجزء الميدانى .

جدول رقم (١) على الصفحة التالية

أولا : نتائج الدراسة الخاصة

بمفهوم الذات :

نتائج الدراسة ومناقشتها

جدول رقم (١) يوضح الفروق بين المجموعة المتفوقة وغير المتفوقة من السعوديات فى مفاهيم الذات :

المجموعة المتفوقة / الخاصيه	م	ع	المجموعة الغير متفوقة / الخاصية	م	ع	قيمة ت ودلالتها
الذات الجسمية	٧٠ر٥٧	٥ر٦٨٥	الذات الجسيمة	٦٧ر٩٧	٧ر٨	١ر٩٣ غيردالة
الذات الاجتماعية	٧٢ر٥	٦ر٣٢٤	الذات الاجتماعية	٧٠ر٣١٣	٧ر٤٨٩	١ر٣٥ غير دالة
الذات الاخلاقية	٧٣ر٥	٧ر٤٥	الذات الاخلاقية	٦٧ر٨	٧ر١٧٦	٣ر٠٥ **
الذات العصابية	٧٠ر٧	٦ر٧٤٥	الذات العصابية	٦٨ر٧٥	١٠ر٢٣	١ر١٧ غير دالة

جدول رقم (٢) يوضح الفرق بين المجموعة المتفوقة وغير المتفوقة من المصريين فى مفاهيم الذات :

المجموعة المتفوقة / الخاصية	م	ع	المجموعة الغير متفوقة / الخاصية	م	ع	قيمة ت ودلالتها
الذات الجسيمة	٦٧	٧ر٤٨	الذات الجسيمة	٦٥ر٥	٨ر٤٨	ر٥٧٨ غير دالة
الذات الاجتماعية	٦٥	٨ر٨٨	الذات الاجتماعية	٦٧ر٥	٩ر٩٣٧	ر٧٨ غير دالة
الذات الاخلاقية	٦٥ر٥	٦ر٤٨	الذات الاخلاقية	٦٥ر٠	٩ر٤	ر١٩٢ غير دالة
الذات العصابية	٧٠ر٧٥	٨	الذات العصابية	٦٧ر٥	١٤ر٠٩	ر٨٠٧ غير دالة

ثانيا : نتائج الدراسة الخاصة بالتوافق النفسى

جدول رقم (٣) يوضح الفروض بين المتفوقات وغير المتفوقات من السعوديات فى التوافق .

المجموعة المتفوقة (نوع التوافق)	م	ع	المجموعة غير المتفوقة / نوع التوافق	م	ع	قيمة ت ودلالتها
التوافق الأسرى	٧ر٥٦	٥ر٠١	التوافق الأسرى	١١ر٧٥	٥ر٧٧٢	٣ر٢٩٩**
التوافق الصحى	٧ر٨٩	٥ر٤٥٥	التوافق الصحى	١٢ر٧٥	٣ر٥٢٦	٤ر٣٦**
التوافق الأجتماعى	١٢ر٣٤	٥ر٢٥٦	التوافق الاجتماعى	١٣ر٨٧٥	٦ر٣٢٣	١ر١٣ غير دالة
التوافق الانفعالى	٩ر٨٩	٦ر٠٧	التوافق الانفعالى	١٧ر٢٥	٥ر٥٨	٥ر٣٤**
التوافق الكلى	٣٧ر٧٨	١٦ر٦	التوافق الكلى	٥١ر٥٦	١٢ر٦٤٩	٣ر٩٣**

جدول رقم (٤) يوضح الفروق بن المتفوقين وغير المتفوقين من المصريات والمصريين فى التوافق

المجموعة المتفوقة (نوع التوافق)	م	ع	المجموعة غير المتفوقة / نوع التوافق	م	ع	قيمة ت ودلالتها
التوافق الأسرى	٩ر٦	٥ر٢٦	التوافق الأسرى	١٣ر٨	٦ر٩٨	٢ر١*
التوافق الصحى	١٣ر٨	٤ر٢٨	التوافق الصحى	١٣ر٤	٤ر٤٣	ر٥٧ غير دالة
التوافق الاجتماعى	١٧ر٤	٦ر٨	التوافق الاجتماعى	١٥ر٦	٤ر٠٧٩	ر٩٨٩ غير دالة
التوافق الانفعالى	١٧ر٦	٦ر٢٤٨	التوافق الانفعالى	١٧ر٠٠	٦ر٣٧	ر٢٩٣ غير دالة
التوافق الكلى	٥٥	١٧ر٠٠	التوافق الكلى	٥٩ر٠٠	١٨ر٨	ر٦٨ غير دالة

ثالثا : مناقشة النتائج

١ ـ مناقشة نتائج اختبار مفهوم الذات (السعوديات)

(أ) الذات الأخلاقية :

يشير الجدول رقم (١) إلى وجود فارق دال عند مستوى دلالة ٠١. في بعد مفهوم الذات الأخلاقية لصالح المجموعة المتفوقة قد وعت جوهر الأخلاق في اتقان العمل وأداء العمل وأداء الواجب وتحقيق الذات واحترامها من خلال العمل على التفوق في الدراسة وذلك لتحسين الوضع الأكاديمي لتنال رضى الله ثم رضى الناس ، وتشير عبارات هذا البعد في إختبار مفهوم الذات إلى خصائص شخصية ايجابية مثل الصدق وطاعة الوالدين والتسامح والبعد عن الحقد . والفرد الذى يرى نفسه يمتلك هذه الخصائص سوف يشعر بالأمن والأمان والرضا ويستقر نفسياً ومن ثم يصبح متمعا بالصحة النفسية التى بعداها القدرة على الحب والقدرة على العمل . والقدرة على العمل لدى الطالبات تظهر في الإنجاز التحصيلي ، أما المجموعة الغير متفوقة من الطالبات السعوديات ، فإن الفارق الدال بينها وبين المجموعة المتفوقة عند ٠١. وجعلها ترى نفسها أقل في الخصائص الإيجابية مثل درجة أقل في الصدق ودرجة أقل في الثقة في النفس والثقة في الآخرين ودرجة أقل في التعاون وهذه الخصائص تؤدى إلى سلوك تواكلي وعدم الالتزام بأداء الواجب الأكاديمي وعدم الجدية وأخذ الأمور بالتهريج وعدم المبالاة واتخاذ اتجاه سلبي نحو الدراسة مما أثر على درجات التحصيل الدراسي لديهن ، وبالنظر إلى نتائج اختبار «بل» للتوافق نجد أن المجموعة المتفوقة فاقت المجموعة غير المتفوقة في التوافق الانفعالي بفارق دال عند ٠١. والتوافق الأسرى عند ٠١. والتوافق الصحى عند ٠١. وهذه النتائج تشير إلى تمتع المجموعة المتفوقة بخصائص ايجابية منها الاتزان الانفعالي والعلاقات الأسرية الايجابية والصحة الجسمية وهذا كله من شأنه أن يعمل على التفوق الدارسي والتمتع بخصائص اخلاقية جيدة ، وهذه نتيجة متوقعة حيث العلاقات البين تأثيرية بين المتغيرات (على محمود شعيب ، ص ١٣٩، ١٩٨٨) .

(ب) الذات الجسمية والذات الاجتماعية والذات العصابية (سعوديات) .

(أ) الذات الجسمية : بالنظر إلى الجدول رقم (١) نجد النتائج تشير إلى عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعة المتفوقة والمجموعة غير المتفوقة من الطالبات السعوديات ، وفي مفاهيم الذات الجسمية والذات الاجتماعية والذات العصابية ، ولكن لو دققنا النظر في النتائج لوجدنا ان متوسطات المجموعة المتفوقة أعلى من متوسطات المجموعة غير المتفوقة وعلى هذا نستطيع أن نقارن هذه الفروض في المتوسطات خاصة أن قيمة (ت) التى تكون دالة يجب أن تكون (٢) عند درجة حرية «٦٦» .

ونستطيع ان نبدأ المناقشة ببعد مفهوم الذات الجسمية حيث كان متوسط المجموعة المتفوقة اكبر وقريب من (ت) الدالة حيث كانت قيمة (ت) «١,٩٣» وهذه النتيجة تشجعنا على تفسيرها ، فمفهوم الذات الجسمية الإيجابي هو نواة لمفهوم الأنا السيكولوجي الايجابي ايضا ، فعندما يشعر الفرد بأن اناه قوى ، فهذا من شأنه أن يجعله يدرك الواقع ادراكا جيدا وبالتالي يستطيع ان يعرف ما يضره وما لا يضره .

فالطالبات اللائى ادركن ذواتهن الجسمية بصورة اكثر ايجابية كن اكثر تفوقا لأنهن رأين في التفوق مصلحة لهم وطريقا لاعتلاء مكانة اجتماعية مرموقة ، ايضا يعطى النجاح والتفوق ثقة بالنفس تكون بمثابة تدعيم لمكونات الذوات المختلفة وفي مقدمتها مفهوم الذات الجسمية ، حتى وإن كانت عملية تعويضية أى تعوض الطالبة اى تصور لقصور جسمي بالتفوق الدراسي الذى ينعكس على الذات الجسمية ، وبالرجوع إلى فقرات اختبار مفهوم الذات الجسمية نجد أن عباراته تعكس الاهتمام بصحة الجسم ورشاقته ونظافته وملبسه اكثر من اهتمامه بجمال الجسم وهيئته ، والفكرة الذهنية للفرد عن جسمه هى الاساس في تكوين الهوية إذ ان الانا في الاساس انا

جسمانى ، ويرى « فرانسيسكو » ان صورة الجسم فى علاقتها بالواقع تمثل جوهر الظاهرة النفسية فى مسألة اساسية فى تكوين الشخصية (حسين عبد القادر ، ص ٢٥٤) وهذا التفسير يدل على أن العلاقة بين التحصيل الدارسى ومفهوم الذات الإيجابى للجسم علاقة ديالكتيكية مؤثرة ومتأثرة .

٢ ــ الذات الإجتماعية : ذكرنا آنفا أن المجموعة المتفوقة من عينة البحث قد حصلت على متوسط أكبر من المجموعة الغير متفوقة فى مفهوم الذات الإجتماعية ونستطيع ان نناقش هذه النتيجة بصرف النظر عن دلالتها الإحصائية .

وبالرجوع إلى كتب الصحة النفسية والتوافق النفسى ، نجد أن من خصائص الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية هو توافقها فى علاقاتها الاجتماعية وفى قدرتها على لعب دور إيجابى ضمن الجماعة التى تنتمى اليها ، وهذا لن يتحقق الا إذا كانت فكرة الفرد عن نفسه انها اجتماعية ، وبالرجوع ايضا إلى الكيفية التى تتكون بها الذات نجد انها نتاج اجتماعى على حد قول جورج هربرت ميد ١٩٧٢ فالذات لا يمكن ان توجد إلا من خلال الانشطة والخبرات الإجتماعية .

فبالرغم من ان الذات قد تكون موضوعا لنفسها الا انها فى الاساس بناء إجتماعى (بتروورسلى ص ٤٣ ، ١٩٧٢) .

ومن وجهة نظر ظاهرتيه نستطيع أن نربط بين مفهوم الذات الاجتماعية الايجابى وبين التحصيل الدراسى المرتفع فالفرد عندما يدرك نفسه عضوا فى جماعة ، فإنه يتجه بالفعل ليحقق هذا الانتماء للجماعة فالفرد عندما يدرك الآخرين ، فإنه يدخل فى علاقة متبادلة معهم . ويقوم كل فرد بعدة أدوار متبادلة مع الآخرين الذين يساند ادوارهم بعضهم بعضا ، وقد اكد التراث العلمى علاقة الدور بالذات وخاصة الذات الاجتماعية لأن الوجود الأصيل مرتبط بلعب دور ايجابى فى الجماعة (كيرك جورد ١٩٦٦) وما التفوق الدراسى الا تعبيرا عن هذا الوجود الأصيل ضمن الجماعة الأكاديمية .

٣ ــ الذات العصابية : بالنظر إلى الجدول رقم (١) نرى أن متوسط مفهوم الذات العصابية للمجموعة المتفوقة أكبر من متوسط المجموعة الضابطة وإن لم يصل إلى مستوى الدلالة الأحصائية ، وتفسير الباحثة لهذه النتيجة يحتاج إلى مزيد من الدقة فى تفسير معنى الدرجة على هذا الإختبار الفرعى .

فبالرغم من أن معنى الدرجة المرتفعة على الذات العصابية يعنى انها تتشابه مع المجموعات العصابية التى طبق عليها المقياس ، إلا ان الباحثة ترى أن متوسط الدرجة للمجموعة المتوفقة لم يصل إلى حد الإرتفاع الذى يشير إلى وجود عصاب ولكنه إرتفاع طفيف يشير إلى وجود نوع من القلق الوجودى الذى يحفز المجموعة المتفوقة على العمل والانجاز . ففى دراسة (لزيرن ديف وجورج . و) اشارة تقول أن أسلوب التنشئة الإجتماعية الذى يثير القلق فى درجته السوية له علاقة بكل من الانجاز والمعرفة وتقدير الذات

(ZERN DAVID & CEORGEW P 219 - 243 - 1980)

وهذا يعتبر تفسير منطقى ومعقول خاصة إذا ما ربطناه بدرجة هذه المجموعة فى التوافق الانفعالى الذى فاقت فيه المجموعة المتفوقة المجموعة الغير متفوقة كذلك تفوقت هذه المجموعة فى الذات الأخلاقية بفارق دال عند أ . ر فالشخص الذى يتحمل مسئولية التمسك بالقيم والأخلاقيات فى هذا الزمن الملىء بالمتناقضات والذى يسيطر فيه العدوان والمادة لاشك يعانى من بعض العصاب الخفيف الذى لا يصل إلى حد المرض ، كما أن تحمل مسئولية النجاح والتفوق لاشك ايضا تثير القلق السوى فى درجته المعقول والذى يسميه الفلاسفة وعلماء النفس بالقلق الوجودى الذى يحافظ به الفرد على تقديره لذاته وعلى توافقه فى أنواع التوافق المختلفة الذى حققت فيه هذه المجموعة المتفوقة درجات دالة إحصائيا فيما عدا التوافق الإجتماعى وبهذه النتيجة نكون حققنا مقولة الجشطلت فى التأثيرات البيئية بين المتغيرات والتى يصعب فصلها عن بعضها حتى انه احيانا ما يصعب على الباحث تحديد ماهو العامل المستقل وما هو العامل التابع

(او مالى وبتشمان ١٩٦٧ فى على محمود شعيب ١٩٨٨) .

٢ - مناقشة نتائج اختبار - بل - للتوافق (السعوديات)

أ - التوافق الأسرى

بالنظر الى الجدوال رقم (٣) نجد أن هناك فارقا دالا احصائيا عند أ . ر وفى التوافق الأسرى لصالح المجموعة المتفوقة ، وبالرجوع الى معنى التوافق النفسى نجد أنه يتضمن التوافق الأسرى والتوافق المدرسى والتوافق الإجتماعى وغيره ، ومن تعريفنا ايضا للتوافق رأينا أن الشخص المتوافق فى جانب معين من جوانب التوافق المختلفة ليس فى نهاية الامر الا مظهرا من مظاهر التوافق (فرج طه ، مرجع سابق ، ١٩٨٠) فالأسرة المتوافقة هى الأسرة التى تتسم علاقتها بالحب والتعاون والتى تهىء لأبنائها اجواء مناسبة للمذاكرة والتحصيل الدراسى ومن ثم النجاح والتفوق والذى بالتالى يؤثر على العلاقات بين الطالبة وافراد اسرتها ، فالنجاح والتفوق يكونان نتاجا للتوافق الأسرى والعلاقات السوية ، كما أن التوافق الأسرى يزيد بزيادة النجاح والتفوق . وبهذا التفسير نكون حققنا مقولة نظرية الجشطلت

فى علم النفس عن مبدأ نفس الهيئة Isomorphism أى ما هو فى الداخل هو فى الخارج ، فإذا ما انتظمت العملية العقلية وتفاعلت بشكل سوى انعكس هذا على العلاقات الاجتماعية والعكس صحيح (بول جيوم ، ١٩٦٣) ، (وليم الخولى ١٩٧٦) وبالرجوع الى كتب علم النفس نجد انها تؤكد على أهمية دور الأسرة فى تطوير القدرة العقلية ونموها ويقول « فؤاد البهى السيد » بصدد دور الأسرة فى تنمية القدرة العقلية وتكوين المفاهيم العقلية والرمزية (فإنه يجب علينا ان نهىء للطفل أو الإبن الجو الفكرى الصالح الذى يساعده على تكون مفاهيمه تكونا واضحا منتظما (فؤاد البهى السيد ١٩٧٥) وذلك عن طريق اتباع الأساليب التربوية الخالية من الضغوط النفسية والإحباط ولا يتسنى ذلك الا باتباع الأساليب بدون تفريط او افراط وبدون تذبذب وعدم اتساق لأن الأساليب المتناقضة بشكل حاد فى التربية من شأنها ان تكون لدى الفرد وجدانا متناقضا قد يكف القدرة العقلية عن النمو ، وقد حققت نتيجة البحث التأثير المتبادل بين التوافق الأسرى والتحصيل الدراسى المرتفع .

وقد بينا سابقا فى سياق التفسير أن السلوك الخارجى هو تعبير عما فى العقل من عقائد وقيم وافكار ، فإذا كانت هذه العقائد وتلك الأفكار منتظمة وسوية ومنطقية سيكون السلوك كذلك ولا نريد أن نسهب ونقول (البيضة قبل الفرخةام الفرخة قبل البيضة) ، ولكن نستطيع ان نلخص ما قلناه فى العبارات التالية (لفريديك بارتلت) Ferderick Bartlett (اذا ما استطعت فهم من أين الفرد بالأفكار التى حول الناس والأشياء والتى تكون صورة عالمة ، وإذا فهمنا المبادىء التى تحكم النمو والتطور والتفسير لهذه الافكار فإننا نكون قد وضعنا أول خطوة تجاه فهم سلوك الانسان فى عاله) . (دافيد كرتش فيلد وآخرون ١٩٦٢)

ويشير كاردنر فى نفس المرجع الى الفكرة التى مؤادها ان الطفولة المبكرة ، والموقف الطولى - تعتبر فترة حاسمة فى النمو العقلى للفرد وتعتبر العلاقات بين الطفل ووالديه من بين كل الظروف المؤثرة ذات الدلالة العظمى ، واذا كان الوالدان حنونين وغير متعنتين فى تعاملهم مع دوافع الطفل .

ب التوافق الصحى :

رأينا ايضا فى الجدول رقم (٣) تفوق المجوعة المتفوقة فى التوافق الصحى بفارق دال عند أ . ر ، وفى تفسيرنا لهذه النتيجة يجب ان نرجع الى كتب الصحة النفسية التى ترى وجود ثمة ارتباط بين الصحة الجسمية والصحة النفسية حيث تعرف الصحة النفسية « بانها التمتع بصحة العقل والجسم » وتقول الحكمة العربية (ان العقل السليم فى الجسم السليم) وتعرف « منظمة الصحة العالمية » الصحة النفسية بأنها حالة الراحة الجسمية والنفسية والاجتماعية وليست مجرد الخلو من الأمراض (حامد زهران ، ١٩٧٨) ، فالفرد الذى يتمتع بقدرة ابصار جيدة وسمع سليم ونطق سليم ولا يعانى من امراض جسمية معينة مثل

الصداع المستمر أو القىء أو الغثيان وكثير من الأعراض المرضية الجسمية كما يقيسها إختبار « بل » للتوافق الصحى ، لاشك يساعده ذلك على الاستيعاب الجيد للمواد التى يدرسها ومن ثم يحصل على درجات مرتفعة فى التحصيل الدراسى ، وكثيرا ما نجد بين الأذكياء من يتعثرون فى دراستهم وفى تفوقهم الدراسى بسبب ضعف صحتهم ونقص مقاومة جسمهم للأمراض ، وبقائهم مددا متفاوتة فى الفراش ، وبهذا التفسير نكون قد حققنا الفرض القائل بوجود فروق فى التوافق الصحى بين المجموعتين لصالح المجموعة المتفوقة دراسيا .

ج - التوافق الانفعالى .

أظهرت الدراسة ايضا وجود فارق دال احصائيا عند مستوى أ . ر فى التوافق الإنفعالى لصالح المجموعة المتفوقة من الطالبات السعوديات وهذه النتيجةتؤيد ارتفاع متوسط المجموعة نفسها فى مفهوم الذات العصابية رغم عدم وجود دلالة جوهرية ، ولأن المتوسط لا يصل فى الإرتفاع

ونستطيع ان نناقش هذه النتيجة فى ضوء توافق هذه المجموعة فى كل من التوافق الأسرى والتوافق الصحى وفى امتلاكها للذات الأخلاقية فهذه العوامل لا شك تؤدى الى الاتزان الإنفعالى والإستقرار النفسى بسبب إمكانية تحقيق مجموعة من النجاحات ، وخاصة النجاح الأكاديمى الذى يؤدى بالفرد إلى الثقة بالنفس والفخر والإعتزاز بها ، كما يعطى صورة ايجابية عن الذات ، تلك الصورة الإيجابية عن الذات التى تقوى بناء الأنا فيستطيع الفرد أن يدرك الوقائع حوله ادراكا سليما ومن ثم يسلك حيالها السلوك السليم ، ويكتسب الفرد التوافق الإنفعالى أيضا أثناء التنشئة الإجتماعية والمعاملة الوالدية ، ويرى « مصطفى زيور » أن نواة التوافق الإنفعالى هو إعطاء الطفل الاحساس بشرعية وجوده أى أنه شخص مرغوب فيه أى رغبة فى أن يرغبنى الآخرون وخاصة الوالدين ، ولا يتم ذلك إلا بالعلاقة الوجدانية فى درجتها السوية ، لأن العاطفة المبالغ فيها تعمل على خنق الطفل وايقاف نموه العقلى ، ويضيف « زيور » قائلا أن اللغة العربية فطنت إلى أن الوجود فى الوجدان « مصطفى زيور ١٩٧٢ » لأن الإنسان دائما فى حاجة إلى الحب خاصة فى المراحل الطفلية الأولى ، والأم هى أول انسان يتعرف عليه الطفل من خلال تحقيقها لحاجاته البيولوجية وحمايته من كل ما يضره ، ولكى تتم العلاقة بينهما بشكل ايجابى ، يجب على الأم أن تكون سعيدة وراضية ، وهى تقوم بهذه الواجبات لإكساب طفلها التوافق الإنفعالى السليم الذى يتوقف عليه نموه جسميا وعقليا واجتماعيا (مصطفى فهمى ١٩٧٦) .

رابعا : مناقشة نتائج المجموعة المصرية

(أ) مناقشة نتائج اختبار مفهوم الذات والتوافق النفسى (مصريين)

بالنظر إلى الجدول رقم (٢) الخاص بنتائج العينة المصرية لا نجد أى فروق بين المجموعة المتفوقة وغير المتفوقة فى أى من مفاهيم الذات المختلفة وبهذه النتيجة تكون العلاقة بين التحصيل الدراسى ومفاهيم الذات مختلفة بين المجموعة السعودية والمجموعة المصرية ، وبالنظر إلى متوسط المجموعات الأربع نجد أن متوسطات المجموعة السعودية المتفوقة اكبر من متوسطات المجموعة الغير متفوقة وان لم تصل إلى حد الدلالة الإحصائية ، بينما تقاربت متوسطات المجموعة المتفوقة وغير المتفوقة من العينة المصرية ، ونستطيع أن نفسر هذه النتيجة فى ضوء الواقع التعليمى لكل جماعة على حدة ، فالمعهد العالى للخدمة الإجتماعية للبنات بالرياض تلتحق به الطالبات ذات مجموع مرتفع فى الثانوية العامة ، كان من الممكن أن يلتحقن بالجامعة ولكنهن فضلن المعهد لأن نظام الدراسة فيه لا تسير تبعا لنظام الساعات ومواعيد حضورهن وانصرافهن موحدة يوميا ، كما أن كثيرات منهن ينتمين إلى أسر متشددة ، وتميل هذه الأسر إلى ان تمتهن بناتهن مهنا انسانية إلى جانب عودتهن للمنزل فى الأوقات المحددة ، ومن هنا كان الفارق واضحا بين المتفوقات وغير المتفوقات . أما الطالبات الغير متفوقات من المجموعة السعودية فكن من الحاصلات على درجات منخفضة فى الثانوية العامة واللائى لم يستطعن الالتحاق بالجامعة

لضعف مجموعهن فالتحقن بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية .

ومن هنا كان الفارق واضحا بين المتفوقات وغير المتفوقات من السعوديات

أما بالنسبة للمجموعتين المصريتين المتفوقة وغير المتفوقة ، نجد تجانسا كبيرا بين المجموعتين ، أولا من ناحية الالتحاق بكلية الخدمة الاجتماعية فالإلتحاق بها يتم للمجموعتين عن طريق مكتب التنسيق ، فلا خيار أمام الجميع الا مكتب التنسيق المرتبط بدرجاتهم منسوبة لجميع طلاب الثانوية العامة ونستطيع ايضا أن نناقش صغر متوسط درجاتهم على جميع مفاهيم الذات فى ضوء ما يعانيه طلاب وطالبات مصر من ظروف دراسية صعبة ومزدحمة إلى جانب عدم تفاؤلهم بالنسبة للمستقبل ، ووعيهن اكثر بالواقع المعاش ، عكس المجموعة السعودية التى مازالت لا تدرك الواقع الا كما هو عليه لا كما يجب ان يكون ، بل تؤيده تأييدا تاما باستثناء قلة تعلمت خارج المملكة وتبنت وجهات نظر البلاد والثقافات التى تعلمن بها .

ومن وجهة نظر جشطلتيه فإن العوامل التى تحدد مفهوم الذات لا يمكن فصلها عن بعضها مهما كان التصميم التجريبى دقيقا ، ومن وجهة نظر اقتصادية نجد أن المملكة العربية السعودية تعيش طفرة اقتصادية مرفهة بكل المقاييس تنعكس على مواطنيها ، وطالبات المجموعة السعودية يعشن هذه الطفرة ويستمتعن بكل ما أتت به المملكة من وسائل وأساليب ترفيهية من مساكن ورياش فخمة ومدارس وجامعات وطرق .. الخ وفى تقاليد الزواج يبالغ الأهالى فى تقدير بناتهم مما يعزز صورة الذات لديهن ، وحتى الطالبة ان لم تجد وظيفة بعد التخرج فهذا لا يمثل بالنسبة لها مشكلة اقتصادية كما يحدث للخريجين والخريجات فى مصر ، فالفتى والفتاة فى مصر يعيشان ظروفا متناقضة وقلبا للترتيب الهرمى للطبقات وسوء الأحوال الإقتصادية وأصبح من شبه المستحيل لأغلبية الشباب وجود وظيفة بعد التخرج مما يصيبهم بالاحباط الذى يقلل من قدر مفهوم الذات ،

ويعيش الشباب فى مصر ايضا فى مفترق الطرق بين حرية مباحة وتقاليد راسخة مازالت تؤثر بشكل أو بآخر على مفاهيم الذات ، هذا بالرغم من وجود المناخ الديمقراطى والحرية النسبية للفتى والفتاة فى الذهاب آلى النوادى واختيار الأصدقاء والسفر للخارج ، وبالرغم من ذلك فإن هذه العوامل لها نفس التأثير بدرجة « أو باخرى » وهذه التفسيرات ممكن أن تنطبق على نتائج اختبار «بل» للتوافق على العينة المصرية ، فقد اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين المجموعة المتفوقة والمجموعة الغير متفوقة الا فى التوافق الأسرى فقط حيث تفوقت المجموعة المتفوقة ، وبالرغم من قولنا سابقا أن أى نوع من أنواع التوافق ما هو الا جانب من جوانب التوافق وفى قولنا ايضا بأن مصدر التوافق فى أشكاله المختلفة هو التوافق الأسرى الا اننا فى مصر نجد أن العوامل الأخرى التى تنمى التوافق الأسرى وتطوره مفتقدة بشكل كبير كما سبق وأن بينا وخاصة بالنسبة للإطمئنان للمستقبل لأن الحصول على شهادة علمية فى مصر يعنى تأمين المستقبل وذلك بالإلتحاق بالوظيفة وهذا ما يعانى منه غالبية خريجينا من كل التخصصات وبالأحرى لخريجى كلية الخدمة الاجتماعية .

وهناك عدة ملاحظات يجب أن تطرح للمناقشة ونحن نقارن بين المجموعة السعودية والمجموعة المصرية .

١ — ان الضبط المنهجى فى تحديد المتغيرات لم يكن متيسرا بالنسبة للمجموعتين الحضاريتين ، وإن تحقق بالنسبة للمجموعتين من البلد الواحد سواء فى العينة السعودية أو العينة المصرية .

٢ — صغر حجم العينة المصرية نسبيا بالنسبة لحجم العينة السعودية .

٣ — ان العينة المصرية قد تكونت من طلبة وطالبات لتعكس بالضبط طبيعة العلاقة وهذا لم ولن يتوافر فى العينة السعودية لعدم وجود اختلاط فى نظام التعليم بالسعودية .

٤ — أن اختبار «بل» للتوافق يعكس التوافق بمعنى المواءمة والإنصياع اكثر مما يعكس التوافق بمعنى تدخل

الفرد تدخلا ايجابيا فى تغيير ما حوله والذى يحتاج إلى تكنيك منهجى مختلف .

وبهذه المناقشة نكون قد وصلنا إلى نهاية بحثنا الذى حقق بعض الفروض ولم يحقق البعض الآخر ، وتأمل الباحثة فى اجراء المزيد من البحوث للكشف عن طبيعة هذه العلاقة بين التحصيل الدارسى ومفاهيم الذات والتوافق النفسى وبعض خصائص الشخصية لكشف التناقض فى النتائج الذى اسفرت عنه العديد من الدراسات ومنها دراستنا الحالية .

المراجع العربية

١ ـ انشراح دسوقى « الدور الاجتماعى للمراة المصرية وعلاقته بمفهومها عن ذاتها .
رسالة ماجستير غير منشورة . كلية آداب عين شمس ١٩٨٠ .

٢ ـ بول جيوم : علم نفس الجشطلت ، ترجمة صلاح مخمير وآخرون ، مكتبة الأنجلو ، القاهرة ١٩٦٣ .

٣ ـ حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٧ .

٤ ـ حامد عبد السلام زهران : الصحة النفسية والعلاج النفسى ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٨ .

٥ ـ حسين عبد القادر : « مفهوم الذات الجسمية » فى معجم علم النفس والتحليل النفسى ، دار النهضة العربية ، بيروت ، غير مبين سنة النشر .

٦ ـ ريجبليس جوليفييه : المذاهب الوجودية من كيرك جورد إلى جان بول سارتر ترجمة فؤاد كامل ، الدار المصرية للتاليف والترجمة، القاهرة ١٩٦٦.

٧ ـ سامية الانصارى : التقبل الإجتماعى للطالبات السعوديات وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية فى بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس فى مصر ، من ٢٦ ـ ٢٨ يناير ١٩٨٧ ، ومركز التنمية البشرية والمعلومات ، القاهرة .

٨ ـ سهير كامل : مفهوم الذات لدى الطالبات الجامعيات السعوديات فى بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس فى مصر ، مركز التنمية البشرية القاهرة ١٩٨٧ .

٩ ـ سيد غنيم : سيكلولوجية الشخصية ، دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٨٧ .

١٠ ـ شاكر قنديل : « التحصيل الدرلسى » فى معجم علم النفس والتحليل النفسى ، دار النهضة العربية ، بيروت ، غير مبين سنة النشر .

١١ ـ صفوت فرج وسهير كامل : إختبار « تينسى » لمفهوم الذات ، الانجلو المصرية القاهرة ، ١٩٨٥ .

١٢ ـ عبد الرحمن بخيت : « الخصائص التوافقية والعصابية والذهانية لحالات عربية وأمريكية ، فى مجلة علم النفس ، العدد السادس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٨ .

١٣ ـ على محمود شعيب : نماذج العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسى لدى المراهقين فى المجتمع السعودى مجلة العلوم الإجتماعية ، المجلد السادس عشر، الكويت ١٩٨٨ .

١٤ ـ فرج عبد القادر طه : علم النفس الصناعى والتنظيمى ، دار المعارف الطبعة الثالثة ١٩٨٠ .

١٥ ـ فرج عبد القادر طه : قراءات فى علم النفس الصناعى والتنظيمى ، دار المعارف القاهرة ، ١٩٨٢ .

١٦ ـــ فرج عبد القادر طه : معجم علم النفس والتحليل النفسى . دار النهضة العربية بيروت ، غير مبين سنة النشر .
١٧ ـــ فؤاد البهى السيد : الأسس النفسية للنمو ، دار الفكر العربى القاهرة ١٩٧٥ .

١٨ ـــ محمد عثمان نجاتى : إختبار التوافق «بل» لطلاب وطالبات المدارس والجامعات .

١٩ ـــ مصطفى زيور : محاضرات فى علم النفس المرضى ، غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٢ .

٢٠ ـــ مصطفى زيور ، التوافق النفسى : فى معجم العلوم الاجتماعية الشعبية القومية للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ١٩٧٥ .

٢١ ـــ مصطفى فهمى : « الصحة النفسية » دراسة فى سيكولوجية التكيف ، مكتبة الخانجى ، القاهرة ١٩٧٦ .

٢٢ ـــ مصطفى محمد كامل · اثر التعليم على توافق التلاميذ واتجاهاتهم نحو العلم المدرسى فى بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس فى مصر ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ، القاهرة من ٢٦ ـــ ٢٨ يناير ١٩٨٧ .

٢٣ ـــ نهى يوسف اللحامى : العلاقة بين تقدير القلق لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية ، فى بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس فى مصر . مركز التنمية البشرية والمعلومات ، القاهرة ١١٨٧ .

٢٤ ـــ هول كالفين ولينذرى جاردنر : نظريات الشخصية ، ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون ، الهيئة المصرية العامة للتاليف والنشر ، القاهرة ١٩٧١ .

٢٥ ـــ وليم الخولى : الموسوعة المختصرة فى علم النفس والطب العقلى دار المعارف ، القاهرة ١٩٧٦ .



1 — Henry C. Linclgren An Intrduction to Social Psychology, New york , John Willy and Sons 1973

2 — Horace, B English and Ara CEnglish

A Comprehensive dictionary of Psychological and pasychoanalytical terms, iongman, 1958.

3 — Krech D. Richard Cruchfield and Egerton I Ballac hgey: individual in society. New york Mcgrow – Hill Book Company 1962.

4 — Milling, Au Kinard: Emorional developmemt in phiysically Abused children, American Journal of or thap sychiatry 1980

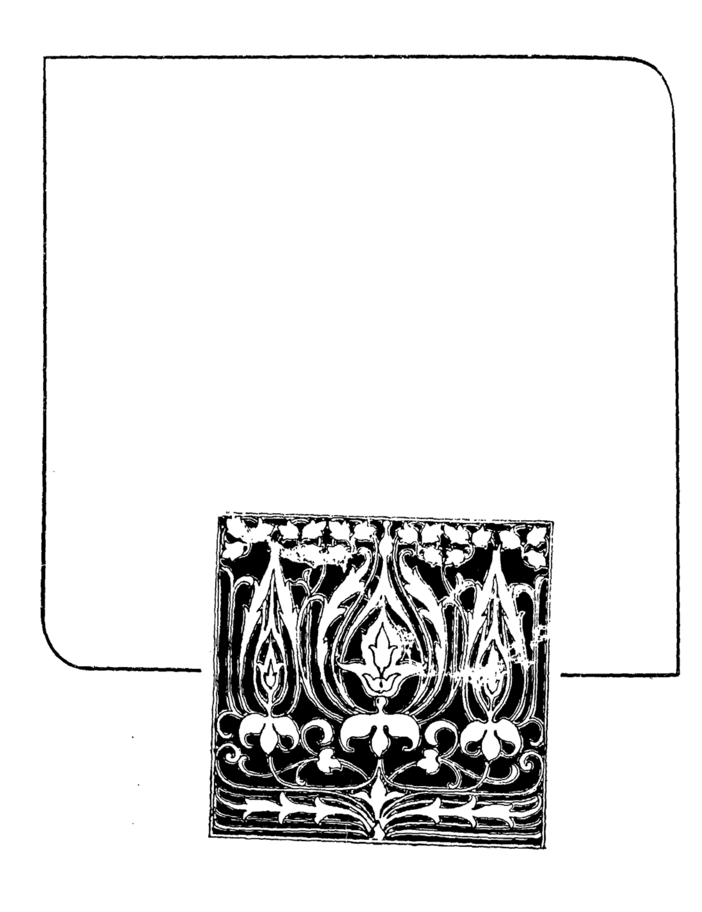
المراجع التى استفادت منها الباحثة دون أخذ نصوص مباشرة :

١ ـــ صلاح مخمير : مفهوم جديد للتوافق ، مكتبة الانجلو ، القاهرة ١٩٧٨ .

٢ ـــ يوسف مصطفى القاضى وآخرون ، الإرشاد النفسى والتوجيه التربوى ، دار المريخ ، الرياض ١٩٨١ .

٣ ـــ سمية فهمى : الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب السنوى ١٩٧٤ .

1 — Desmand, S. Cart Wright and caral 1. Cartwright Psychological Adjustment – Behaviour and the Inner world, Rand Mcnauy & Company Chicago, 1971.



دراسة مقارنة

للقيم لدى المدرسات والطالبات وعلاقتها بالتعليم الذاتي

اعداد

د. سعيدة محمد أبو سوسو

استاذ علم النفس المساعد
بكلية الدراسات الانسانية
جامعة الأزهر

مقدمـــة :

لقد بذل المربون على مر العصور جهودا عظيمة لتحسين نوعية التعليم وتطوير أساليب التربية وقد تغيرت النظرة إلى اعداد المعلم فى الوقت الحاضر نتيجة عوامل كثيرة منها وظيفة المدرسة بالنسبة لتلاميذها من حيث كونها مؤسسة تعمل على النمو الشامل للتلاميذ نفسيا واجتماعيا وعقليا ، ولقد تطورت اهداف المدرسة بحيث شملت تنمية الميول والاتجاهات والقيم والمهارات وأساليب الفكر العلمى السليم وهى مسئولة عن تكوين أجيال قادرة على الابتكار والتجديد وكذا الجامعة ومن هذا المنطلق ينادى الكثيرون من رجال التربية فى هذه الايام باننا يجب ان نهتم باعداد الافراد فى مراحل التعليم المختلفة ليكتسبوا المهارات والعادات والاساليب اللازمة لهؤلاء الافراد ليقوموا بمتابعة انفسهم بانفسهم ذاتيا .

فالمعلم الحالى مهمته ثقيلة فى التعامل مع اعداد كبيرة داخل الفصل الدراسى فتعدد الطلاب وكثرتهم وتباين مستوياتهم داخل الفصل الدراسى أحد مشكلات معلم العصر الحالى فوقت الدرس ضيق والمنهج طويل ومن هنا جاءت أهمية التعليم الذاتى .

وتتأثر قابلية الفرد للتعليم الذاتى بشخصيته ، فالتنشئة الاجتماعية التى تميل إلى الافراط فى الصرامة والتقليد تختلف فى اثرها عن التنشئة الاجتماعية التى تتسم بحرية التعبير والتفرد .

فأن بعض المتعلمين ينجحون فى ان يصبحوا قادرين على التوجيه الذاتى دون اى مجهود متعمد من قبل المدرسة بينما البعض الاخر يحتاج دائما إلى المكافأة والتأييد الخارجى وقد اطلق روثر Rother على الفئة الاولى ذوى وجهة الضبط الداخلى internal Iocus of contorl وعلى الفئة الثانية ذوى وجهة الضبط الخارجى External Iocus control

ومعنى ذلك ان ذوى وجهة الضبط الداخلى قادرون على التوجيه الذاتى المستقل دون أى مجهود من المدرسة اى انهم قادرون على ادراك العلاقة السببية بين سلوكهم وبناء على بعد أو متصل الاعتماد / الاستقلال عن المجال الادراكى كأحد الاساليب المعرفة لوجدنا ان الافراد المعتمدين فى حاجة دائما إلى ان نقدم لهم المواقف والمعلومات

فى صورة اكثر تنظيما وترتيبا من الافراد المستقلين فاصحاب الاسلوب المعرفى المعتمد عادة ما يظهرون صعوبة بالغة فى تنظيم المواقف الجديدة او الغامضة بل أنهم يفضلون التعامل مع المادة التعليمية التى تقدم اليهم بطريقة منظمة .

والتى لا تحتاج منهم إلى أى جهد فى تنظيمها او اعادة المعلومات الواردة بها وانهم يجدون صعوبات بالغة فى تعاملهم مع المادة التى تفتقر إلى التنظيم والبناء السليم وعلى العكس من ذلك نجد الافراد المستقلين عن المجال الادراكى .

ولهذا كان لمعرفة القيم المرتبطة بالتعليم الذاتى تلك الاهمية فينبع من طبيعة التوجيه التربوى التى يتم بمقتضاه مساعدة الفرد على اجتياز الدراسة التى تتفق مع استعداداته المعرفية وامكانياته الوجدانية متمثلة فى قيمه .

مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث فى الاجابة عن الاسئلة الاتية :

١ ــ هل هناك ارتباط بين اخلاقيات النجاح فى العمل والاتجاه نحو التعلم الذاتى ؟

٢ ــ هل هناك ارتباط بين الاهتمام بالمستقبل والاتجاه نحو التعلم الذاتى ؟

٣ ــ هل هناك ارتباط بين استقلال الذات والاتجاه نحو التعلم الذاتى ؟

٤ ــ هل هناك ارتباط بين التشدد فى الخلق والدين والاتجاه نحو التعلم الذاتى ؟

٥ ــ هل توجد فروق بين الدرسات والطالبات فى اخلاقيات النجاح فى العمل ؟

٦ ــ هل توجد فروق بين الدرسات والطالبات فى الاهتمام بالمستقبل ؟

٧ ــ هل توجد فروق بين الدرسات والطالبات فى الاستقلال الذات ؟

٨ ــ هل توجد فروق بين المدرسات والطالبات فى التشدد فى الخلق والدين ؟

٩ ــ هل توجد فروق بين المدرسات والطالبات فى التعلم الذاتى ؟

١٠ ــ هل توجد فروق بين المدرسات الاعلى قيم (ذوات القيم التقليدية) والمدرسات الاقل قيم (ذوات القيم المنبثقة) فى الاتجاه نحو التعلم الذاتى ؟

١١ ــ هل توجد فروق بين الطالبات الاعلى قيم (ذوات القيم التقليدية) والطالبات الاقل قيم (ذوات القيم المنبثقة) فى الاتجاه نحو التعلم الذاتى ؟

اهمية البحث :

تكمن اهمية البحث الحالى فى اهمية الجانب الذى يتصدى لدراسته حيث انه محاولة لدراسة القيم وعلاقتها بالتعلم الذاتى وكذا الفروق بين المدرسات والطالبات فى القيم . ويعتبر هذا الجانب ذو اهمية كبيرة سواء من الناحية الاكاديمية أو من الناحية التطبيقية .

فمن الناحية الاكاديمية :

يكمن القول ان هذا البحث يعد أول جهد علمى يبذل فى هذه الناحية .

وفى الناحية التطبيقية :

ففى المجال التربوى :

أثاره اهتمام المسئولين بأهمية التركيز على اسلوب التعلم الذاتى وعلاقته بالقيم التقليدية والمنبثقة وفى مجال التوجيه التربوى Educational Guidance يساعد فى عملية التوجيه التربوى عملية التعلم الذاتى بناء على القيم التقليدية والمنبثقة لدى الفرد .

وفى مجال التنشئة الاجتماعية : Socialization

لما كانت القيم نتاج اجتماعى يكتسبها الفرد ويتشربها عن طريق أسلوب التنشئة الاجتماعية التى تؤدى إلى ترسيخ القيم وسيادة قيمة ما عن غيرها ولذلك فأن مثل هذه الدراسة اهميتها فى مجال علم النفس الاجتماعى . للعمل على تهيئة البيئة الملائمة لنمو الشخصية السوية وتنمية قيم النجاح فى العمل لرفع كفاءة عملية التعلم والتعليم .

اهداف البحث :

تهدف الدراسة الحالية إلى المقارنة بين :

١ ـــ المدرسات والطالبات ذوات القيم المنبثقة والقيم التقليدية .

٢ ـــ اتجاه كل فئة نحو التعلم الذاتى .

٣ ـــ مدى التنبؤ بعلاقة القيم بالتعلم الذاتى .

فروض البحث :

١ ـــ يوجد ارتباط موجب ذو دلالة احصائية بين اخلاقيات النجاح فى العمل والاتجاه نحو التعلم الذاتى .

٢ ـــ يوجد ارتباط موجب ذو دلالة احصائية بين الاهتمام بالمستقبل والاتجاه نحو التعلم الذاتى .

٣ ـــ يوجد ارتباط موجب ذو دلالة احصائية بين استقلال الذات والاتجاه نحو التعلم الذاتى .

٤ ـــ يوجد ارتباط بين التشدد فى الخلق والدين والاتجاه نحو التعلم الذاتى .

٥ ـــ يوجد فروق بين المدرسات والطالبات فى الاهتمام بالمستقبل .

٦ ـــ يوجد فروق بين المدرسات والطالبات فى اخلاقيات النجاح .

٧ ـــ يوجد فروق بين المدرسات والطالبات فى استقلال الذات .

٨ ـــ يوجد فروق بين المدرسات والطالبات فى التشدد فى الخلق والدين .

٩ ـــ يوجد فروق بين المدرسات والطالبات فى التعلم الذاتى .

١٠ ـــ يوجد فروق بين المدرسات الاعلى قيم (ذوات القيم التقليدية) والمدرسات (ذوات القيم المنبثقة) فى الاتجاه نحو التعلم الذاتى .

١١ ـــ توجد فروق بين الطالبات الاعلى قيم (ذوات القيم التقليدية) والطالبات الاقل قيم (ذوات القيم المنبثقة) فى الاتجاه نحو التعلم الذاتى .

الدراسات السابقة :

لم تجد الباحثة دراسات سابقة مماثلة للدراسة الحالية بهذه المتغيرات وسوف تلخص مجموعة من البحوث والدراسة التى قد تفيد فى الدراسات الحالية .

وتشير دراسة انتوسيتل وبرنيلن ١٩٧١ Entwistle & Brennon إلى وجود علاقة دالة موجبة بين القيم الدنية والانجاز الاكاديمى لدى طلاب الجامعة بينما توصلت دراسة دسنت Dessent ١٩٨١ إلى نتيجة مغايرة بمعنى ان العلاقة بين القيم الدينية والتحصيل الدراسى علاقة عكسية .

وفى دراسة واينر Weiner ١٩٧٣ توصلت إلى وجود علاقة دالة موجبة بين قيم العمل كما قيست بالاعتقاد فى اهمية العمل الجاد المستمر وبين وجهة الضبط فكانت وجهة الضبط الداخلى اعلى لدى الذين يسود لديهم الاعتقاد بأهمية العمل الجاد المستمر وان جهد الفرد هو المحدد لنجاحه .

وفى دراسة باكمان وجوهتسون ١٩٧٨

Bachman, O Malley & Johnston

وكذلك فى دراسة ريبرجر Ruberger ١٩٨٣ اتضح من الدراسة ان الاشخاص ذوى قيم الانجار المرتفعة تكون وجهة الضبط لديهم داخلية .

وفى دراسة سعيدة ابو سوسو ١٩٨٠ .

بعنوان بعض متغيرات الشخصية التى تؤثر فى الادراك تكونت عينة البحث من ٤٠٠ طالبة من طالبات جامعة الازهر كليات مختلفة .

وفيما يخص البحث الحالى من نتائج اتضح ان الطالبات ذوات القيم التقليدية قد حصلن على درجات أكثر من الطالبات ذوات القيم المنبثقة فى الاستجابة لتأثير كمية المعلومات المعطاه لهن .

وفسر ذلك من خلال وصف خصائص ذوات القيم التقليدية فالطالبة التى تتسم بدرجة كبيرة من اخلاقيات النجاح فى العمل تكون على استعداد لان تعمل ساعات طويلة وتشعر بارتياح ان كانت من الاوائل بين زميلاتها وتستمر فى العمل حتى تنتهى منه وان تكون طموحة ذات اهتمام بالمستقبل وتخطط من اجله ورات الباحثة ان مثل هذه الخصال عوامل تجعل الطالبات ذوات القيم التقليدية اكثر استجابة لتاثير كمية المعلومات ، وبدراسة معاملات الارتباط تبين من النتائج ان هناك ارتباطا موجبا بين اخلاقيات النجاح

فى العمل وتأثير كمية المعلومات . وفى دراسة عبد الرحمن محمد مصيلحى ١٩٨٢ بعنوان أثر التفكير الابتكارى على بعض القيم اتضح أنه لا توجد فروق دالة بين الجنسين من الطلبة والطالبات فى القيم الآتية : المسايرة — الانجاز — النظرية — التسلية والترويح — التحرر — الاستقلال — الصحة والراحة .

دراسة برونر وبوستمان ومال جينيس Postman & Bruner and McGinnies ١٩٨٤ بعنوان نظام القيم والمجال الادراكى : لاثبات ان نظام القيم لدى الفرد هو الذى يحدد مجال ادراكه واستجاباته السلوكية ، فلقد قام هؤلاء الباحثون بقياس قيم ٢٥ فردا بمقياس البورت وفرنون للقيم وهو مقسم إلى ست نماذج قيمته : الجمالية — الاقتصادية — النظرية الاجتماعية — السياسية — الدينية .

وبعد ذلك غرض عليهم بواسطة جهاز العرض السريع عليهم بواسطة جهاز العرض السريع (التاكستيكوب) ٣٦ كلمة تمثل هذه القيم الست ، واظهرت النتائج ان الافراد كانوا يتعرفون على الكلمات التى تعبر عن القيم التى يؤمنون بها اكثر من غيرها .

واجرى سامى محمود ابوبيه ١٩٨٥ دراسة تفاعلية لتأثير كل اوجه الضبط والاستقلال الادراكى على قابلية التعلم الذاتى لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين . تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الاول الثانوى بمدرستى القبة الثانوية العسكرية للبنين وسراى القبة الثانوية للبنات بالقاهرة ٣٦٠ واتضح من النتائج ان هناك فروقا دالة بين متوسطى ذوى وجهة الضبط الداخلى وذوى وجهة الضبط الخارجى لصالح افراد المجموعة الأولى وذلك فى القابلية للتعلم الذاتى . وأكدت نتائج الدراسة أن القابلية للتعلم الذاتى لأى فرد تتأثر بعاملين هامين (الاسلوب المعرفى ووجهة الضبط)فهناك افراد لديهم هذه القابلية بينما هناك اخرون يعجزون عن ذلك .

دراسة فتحى مصطفى الزيات ١٩٩٠ بعنوان : العلاقة بين النسق القيمى ووجهة الضبط ودافعية الانجاز لدى عينة من طلاب جامعة المنصورة وام القرى دراسة تحليلية تكونت عينة البحث من طلبة وطالبات جامعة المنصورة وام القرى ١٥٤ من طلبة وطالبات كليتى التربية والاداب والثانية تمثل العينة السعودية ١٤٦ من طلبة وطالبات كليتى التربية والعلوم الاجتماعية تراوحت اعمارهم ١٨ — ٢٧ عاما .

وبما يخص البحث الحالى من نتائج اتضح عدم وجود فروق دالة احصائيا فى كل من بعدى دافعية الانجاز ووجهة الضبط على القيم الست (سياسية واجتماعية واقتصادية وجمالية — النظرية — الدينية) .

عدم وجود فروق فى بعدى دافعين الانجاز ووجهة الضبط بين الاتساق القيمى .

تعليق عام على الدراسات السابقة :

كان الهدف الاساسى من هذه الدراسات هو مساعدة الباحثة على التوصل إلى فروض او اسئلة لبحثها الحالى ، وكذلك لمناقشة نتائج هذا البحث وتفسيرها فى ضوء نتائج هذه الدراسات ، ومساعدة الباحثة فى ضبط متغيرات البحث ، واختيارها لادوات القياس المناسبة لقياس متغيرات البحث مستنيرة بما اسفرت عنه البحوث والدراسات السابقة .

تحديد المصطلحات :

نلقى الضوء على أهم المفاهيم السيكولوجية المرتبطة بالبحث .

أولا : القيم : Valus

هناك تعريفات متعددة للقيم

عرفها أحمد زكى صالح ١٩٥٩ بأنها نوع من المعايير الاجتماعية التى تتأثر بالمستويات المختلفة التى يكونها الفرد نتيجة احتكاكه بمواقف خارجية معينة .

ويعرف كارتر Carter ١٩٥٩ القيم بأنها كل صفة ذات اهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو اخلاقية أو جمالية وتتسم بسمة الجماعية فى الاستخدام وهو هنا يؤكد على اجتماعية القيم .

وعرف فؤاد ابو حطب ١٩٧٤ القيم بأنها مجموعة احكام يصدرها الفرد على بيئته الانسانية والاجتماعية والمادية وهذه الاحكام هى فى بعض جوانبها نتيجة تقويم الفرد أو تقديره .

ويرى جابر عبد الحميد جابر ١٩٧٦ ان القيم ليست مجرد تفضيل ولكنه تفضيل يشعر به صاحبه ويعتبره مسوغا من الناحية الاخلاقية أو من الناحية المنطقية وعلى اساس الاحكام الحالية ، وعادة يكون مسوغا على اساس ناحيتين من هذه النواحى أو على اساسها كلها .

عرف حامد زهران ١٩٨٤ القيم بأنها تنظيمات معقدة لاحكام فعلية وانفعالية معممة نحو الاشخاص والاشياء والمعانى وأوجه النشاط .

وحددت الباحثة القيم عن طريق شروط يعرف فى ضوء الادارة المستخدمة فى البحث وهى كما يقيمها مقياس القيم الفارق اعداد Prince ترجمة جابر عبد الحميد .

ثانيا : التعليم الذاتى : Self Learning

نظرا لحداثة مفهوم التعلم الذاتى فى الفكر التربوى المعاصر فقد ظهرت له عدة تعريفات نذكر منها :

ويرى برونر ١٩٦١ Bruner

ان الغرض من التربية هو تعليم الفرد طرق التعلم لكى تعده لعالم متجدد ومتطور ولذلك فهو ينادى بالتعليم عن طريق الاكتشاف والذى يساعد فى اتاحة الفرص للتعلم لانه ينمى قدراته ومهاراته فى الاعتماد على النفس فى عملية التعليم . اما شيكرنج ١٩٦٤ Chikering وبروان ١٩٦٨ Brown يعتبران ان الطالب ذى التوجيه الذاتى فى التعليم هو ذلك يستطيع حل المشكلات والاعتراف — بمسئوليته فى التعلم .

ويعرف روجرز ١٩٦٩ Rogers

التعلم الذاتى بأنه هو ذلك النوع من التعلم الذى تستطيع تكوين الفرد المستقل الفرد الذى يستطيع التكيف مع مواقف الحياة المعقدة .

ماكدونالد ١٩٧١ Macdonald

الاسلوب الذى يختار فيه الطالب الانشطة والمهام التعليمية التى تساعده فى تحقيق الاهداف .

ويعرف نولز ١٩٧٥ Knowless التعلم الذاتى بأنه العملية التى تتيح للفرد المبادأة فى تشخيص حاجته للتعلم وصياغة اهدافه التعليمية وتحديد مصادر المعرفة .

جليسون ١٩٧٧ Gleason

نظام تعليمى ميسر للمتعلم القيام بدراسة يختارها متحررا من قيود المكان والزمان والالتزمات التى عادة تفرض فى النظام التعليمى .

وتعرف جيجليلمينو ١٩٧٧ Gugliemino

تعرف الفرد المرتفع فى التعلم الذاتى بأنه الفرد الذى لديه المبادأة والمستقل والمثابر فى عملية التعلم والذى يتحمل المسئولية الذى يستطيع تنظيم الخبرات ولديه درجة كبيرة من حب الاستطلاع والثقة بالنفس .

طلعت منصور ١٩٧٧ .

النشاط الواعى للفرد الذى يستمد حركته ووجهته من الانبعاث الداخلى والاقتناع الذاتى بهدف تغيير شخصيته نحو مستويات افضل من النماء والارتقاء .

ويعرف صلاح مراد ١٩٧٩ Mourad ان التعلم الذاتى يعنى استخدام المتعلم لمهاراته وقدراته فى انجاز عملية التعلم بنفسه دون مساعدة من الاخرين اما إذا رغب المتعلم فى المساعدة فيبحث عنها بنفسه عند المتخصصين .

فوزى زاهر ١٩٨١ .

الاسلوب الذى يقوم فيه الفرد بالمرور على المواقف التعليمية لاكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات .

رونترى ١٩٨١ Rouwntree

العملية التى يقوم فيها المتطمون بتعليم انفسهم مستخدمين التعلم المبرمج أو أى مواد اخرى أو مصادر تعليم ذاتية لتحقيق اهداف واضحة دون عون مباشر من المعلم .

حسن حسينى جامع ١٩٨٦ .

التعلم الذاتى هو الاسلوب الذى يمر به المتعلم على المواقف التعليمية المتنوعة بدافع من ذاته وتبعا لميوله ليكتسب المعلومات والمهارات والاتجاهات مما يؤدى إلى انتقال محور الاهتمام من المعلم إلى للتعلم ، ذلك ان المتعلم هو الذى يقرر متى واين ومتى ينتهى واى الوسائل والبدائل يختار ومن ثم يصبح مسئول عن تعلمه وعن النتائج لقرارات يتخذها .

ويعرف الاتجاه نحو التعلم الذاتى عن طريق شروط تعرف فى ضوء الادارة المستخدمة فى البحث وهى كما يقيسها الاتجاه نحو التعلم الذاتى صلاح احمد ، مراد محمد محمود مصطفى .

ادوات البحث

(أ) مقياس القيم الفارق

هذا المقياس وضعه فى الاصل برنس R. Prince واسماه The Differential Values In Ventory

واعد صورته بالعربية جابر عبد الحميد جابر ويتكون المقياس من ٦٤ زوجا من العبارات تدور حول اشياء قد يرى الفرد انه من الواجب عملها أو الشعور بها أو من غير الواجب عملها أو الشعور بها . ويتكون كل عنصر من الاربع وستين سؤال من عبارتين على المجيب ان يختار واحدة منهما ، احدهما تمثل قيمة تقليدية Traditional والاخرى تمثل قيم منبثقة أو عصرية Emergent

ويتحدد اتجاه المجيب على المقياس وغلبة القيم المنبثقة او الاصلية باختياره لاربعة وستين عبارة تمثل قيمة من بين ١٢٨ عبارة ، ويقوم المقياس على تصنيف القيم إلى نوعين كما سبق ، قيم تقليدية أو اصلية ، وقيم منبثقة او عصرية ، وكل نوع منها يضم فروعا اربعة .

(أ) اخلاقيات النجاح فى العمل (قيمة اصلية) ويقابلها قيم الاستمتاع بالصحبة والاصدقاء (قيمة منبثقة أو عصرية) .

فالشخص الذى يعلى من قيم النجاح فى العمل ، يرى ان من الواجب عليه ان يحرز مركز اعلى مما حققه والده ، وان يعمل ساعات طويلة دون تسلية ، وانما يعمل باجتهاد فى معظم الاشياء ، ويشعر بارتياح ان كان من أوائل الطلبة وان يستمر فى العمل حتى ينتهى وان يكون طموحا جدا .

وكلما ارتفعت الدرجة فى هذا الجانب (قيم النجاح فى العمل) كلما انخفضت فى القيم المتصلة بالاستمتاع مع الاصدقاء .

(ب) الاهتمام بالمستقبل (قيمة تقليدية) مقابل الاستمتاع بالحاضر (قيمة عصرية) تقل قيمة الحاضر عند صاحب القيم التقليدية من اجل للمستقبل وينكر اشباع الحاجات الحاضره وارضاءها لتحقيق اشباعات اعظم فى المستقبل فينبغى على الفرد ان يشعر ان المستقبل ملىء بالفرص بالنسبة له ، وان يدخر اكبر مقدار من المال وان يكتسب معارف فى المدرسة لفائدتها فى المستقبل .

(ج) استقلال الذات (قيمة تقليدية) مقابل مسايرة الاخرين (قيمة عصرية) فالشخص الذى يكون صاحب قيمة تقليدية فانه يعمل بإجتهاد اكثر من معظم طلاب الفصل ويعمل اشياء خارجة عن المالوف وان تكون له اراؤه فى السياسة والدين ويستمتع بالقيام بكثير من الاعمال بمفردة ويقول ما يعتقد انه صواب عن الاشياء ، ويكون له اراؤه الراسخة عن السلوك السليم ويعمل الاشياء دون اهتمام بما قد يراه الاخرون وينفق اكبر قدر يستطيعه من الوقت فى العمل مستقلا عن الاخرين، ويشعر انه من الصواب ان يكون طموحا جدا .

(د) التشدد فى الخلق والدين (قيمة تقليدية) مقابل النسبية والتساهل (قيمة عصرية

الشخص الذى يكون صاحب قيم تقليدية يشعر ان تحمل الالم والمقاساه أمر هام بالنسبة له بمضى الزمن كما يشعر ان من الواجب ان يكون له معتقدات قوية عما هو صواب وما هو خطأ ويشعر ان اهم شىء فى الحياة ان يكافح

من اجل رضا الله أو ان تكون معتقداته عن الصواب والخطأ بالغة الاهمية . ويكون قادراً على حل المشكلات الصعبة ويشعر ان الاحترام اهم شىء فى الحياة كما يشعر ان الحاجة ماسة اليوم إلى العقاب البدنى القديم ويعمل اشياء باتقان دون ان يكون خبيرا فى اى شىء .

وفيما يلى أمثلة من عبارات هذا المقياس :

قيم اصلية (تقليدية)	قيم منبثقة (عصرية)
ب ـ ينبغى ان اعمل الاشياء الخارجة عن المألوف	٢ أ ـ ينبغى ان اعمل الاشياء التى يعملها معظم الناس .
٣ أ ـ ينبغى ان تكون لى ارائى الخاصة	٣ ب ـ ينبغى أن احاول الاتفاق مع الاخرين فى آرائهم
٥ أ ـ ينبغى ان احرز مركزا اعلى مما احرز ابى	٥ ب ـ ينبغى أن استمتع بمسرات الحياة أكثر من ابى
٧ ب ـ ينبغى أن اشعر ان تحمل الألم والمعاناة أمر هام بالنسبة لى فى المستقبل	٧ أ ـ ينبغى ان اشعر ان السعادة اهم شىء فى الحياة بالنسبة لى
٩ أ ـ ينبغى أن أشعر أن من واجبى ان اقتصد اكبر قدر من المال استطيع اقتصادة	٩ ب ـ ينبغى أن أشعر أن الاقتصاد حسن ولكن ليس إلى ولكن ليس إلى حد حرمان النفس من جميع متع الحياة.
١٣ أ ـ ينبغى أن أشعر ان من المهم جدا أن اعيش للمستقبل .	١٣ ب ـ ينبغى أن أشعر أن اليوم هام وأن أعيش كل يوم إلى اقصى حد .
١٤ ب ـ أشعر انه ينبغى أن يكون لى معتقدات قوية عما هو صواب وماهو خطأ	١٤ أ ـ ينبغى ان أشعر أن الصواب والخطأ كلمات نسبية الشخص غبياً
١٧ أ ـ ينبغى ان اشعر أن العمل هام واللعب غير هام	١٧ ب ـ ينبغى أن أشعر أن الصواب والخطأ كلمات نسبية . الانصراف كلية إلى العمل دون لعب يجعل
٢١ ب ـ ينبغى أن أكون مستعدا للتضحية بنفسى من أجل عالم افضل	٢٠ أ ـ ينبغى أن أكون اكبر عدد من العلاقات الاجتماعية .

ثبات المقياس :

قام معد الاختبار بايجاد ثبات المقياس على عينة من طلاب الدبلوم الخاص بكلية التربية جامعة عين شمس وعددهم ٣٤ طالبا وذلك بطريقة اعادة الاختبار بعد ثلاث أسابيع وكان معامل الارتباط بين نتائج الاختبار فى المرة الاولى والثانية ٠,٨٩.

وقامت الباحثة سهام احمد الحطاب (١٩٨١) بايجاد ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية لكل متغير من متغيرات المقياس الاربعة وذلك على عينة تتكون من ٥٠ فردا من أفراد عينة البحث . وكانت معاملات الثبات كما يوضحها الجدول .

م	القيمة	معاملات الثبات	مستوى الدلالة
١	اخلاقيات النجاح فى العمل	٥٦٢ر.	× ×
٢	الاهتمام بالمستقبل	٦٩٢ر.	× ×
٣	استقلال الذات	٥٣١ر.	× ×
٤	التشدد فى الخلق والدين	٦١٧,	× ×
٥	المجموع	٨٧٠ر.	× ×

مستوى دلالة ٠١ر. = ٣٥٤ر٠

وقامت فاطمة عبد المقصود (١٩٨١) بحساب ثبات المقياس بطريقة الاعادة بعد اسبوعين على ٥٠ طالبا وطالبة من طلبة وطالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة وكان معامل الثبات للطالبات ٠,٦٠ ومعامل الثبات للطلبة ٠,٥٧ .

صدق المقياس :

وتؤيد الدراسات التى استخدمت هذا المقياس صدقه ، فقد اسفرت مقارنة نتائج دراسة امريكية قام بها (لهمان) بدراسة لعينة من الطلاب العراقيين عن ان الطلاب العراقيين ذوى قيم أصلية اذا قورنوا بالطلاب الامريكيين ، الامر الذى يطلبق ما يتوقع على اساس تحليل الثقافة العراقية العربية والثقافة الامريكية وقد اتضح بالدراسة أن التعليم الجامعى يؤدى إلى تغيير قيم الطلاب والطالبات من قيم تقليدية إلى قيم عصرية لا فى العراق وحدها بل فى الولايات المتحدة الامريكية ايضا . وان كان هذا التغيير اكبر من العينة الامريكية إذا ما قورنت بالعينة العراقية :

وقام محمد جمال الدين نعمانى وزملاؤه بدراسة استخدم فيها المقياس على ٣٠ طالبا ٢٢ من مدرسة ثانوية مشتركة ، ٥٠ طالبا من مدرسة اعدادية بنين ومثلهم من طالبات مدرسة ثانوية بنات واتضح من هذه الدراسة انه التعليم غير المشترك فى الثانوى والاعدادى كانت البنات اكثر تمسكا بالقيم التقليدية من البنين كما اتضح ان طلاب وطالبات المرحلة الثانوية اقل تمسكا بالقيم التقليدية إذا قورنوا بطلاب وطالبات المرحلة الاعدادية .

وقامت الباحثة بدراسة بعنوان بعض متغيرات الشخصية التى تؤثر فى الادراك (١٩٨٠) حيث طبقت مقياس القيم الفارق على عينة من طالبات السنة الثالثة فرع جامعة الأزهر للبنات بالقاهرة بلغ حجم العينة ٤٠٠ طالبة من طالبات الكليات الاتية :

كلية الدراسات الانسانية شعبة اجتماع — كلية الدراسات العربية والاسلامية

١ ــ شعبة أدب ونقد .
٢ ــ شعبة فقه .
٣ ــ شعبة فلسفة
٤ ــ شعبة عقيدة .

كلية الطب ثانية طب وهى تعادل السنة الثالثة بكليات الاخرى كلية العلوم (باقسام الكيمياء والطبيعة والحيوان) . واتضح ان هناك فروقا بين ذوات القيم التقليدية والقيم المنبثقة فى تاثير كمية المعلومات على الادراك .

وقامت فاطمة عبد المقصود (١٩٨١) بحساب الصدق الذاتى للمقياس على عينة من ٥٠ طالبا وطالبة من كلية التربية وكان معامل الصدق للطالبات ٠,٧٧ ومعامل الصدق للطالبات ٠,٧٧ ومعامل الصدق للعينة الكلية ٠,٧٥ .

وكذلك قامت سهام احمد الحطاب (١٩٨١) بايجاد الصدق الذاتى للمقياس وهو الجذر التربيعى لمعاملات الثبات والجدول رقم (٢) يوضح معاملات الصدق لقيم القياس الاربعة والمجموع الكلى .

جدول رقم (٢)

م	القيم	معامل الصدق
١	اخلاقيات النجاح فى العمل	٧٤٩ر.
٢	الاهتمام بالمستقبل	٨٣١ر.
٣	استقلال الذات	٧٢٨ر.
٤	التشدد فى الخلق والدين	٧٨٥ر.
٥	المجموع	٩٣٢ر

اختبار الاتجاه نحو التعلم الذاتى :

قام صلاح احمد مراد ومحمد محمود مصطفى (١٩٨٢) باعداد هذه الأداة نقلا عن مقياس لوسى ججليلمينو Guglielmino (١٩٧٧) . وقد وضعت هذه الاداة فى الاصل كى تستخدم فى قياس القابلية للتعلم الذاتى. والصورة الحالية للمقياس مكونة من (٥٨) عبارة جاءت على نسق اسئلة (ليكرت) ، ووضع امام كل عبارة خمسة اختيارات أو مستويات ، ويطلب من المفحوص تحديد درجة انطباق العبارة على نفسه والاختيارات الخمسة هى :

(أ) غير صحيح ولا أشعر بذلك مطلقا .
(ب) غير صحيح غالبا واشعر بذلك بعض الوقت
(ج) صحيح احيانا واشعر بذلك نصف الوقت .
(د) صحيح عادة واشعر بذلك معظم الوقت .
(هـ) صحيح دائما واشعر بذلك كل الوقت .

تصحيح المقياس :

يتكون المقياس من (٥٨) عبارة منها (١٧) عكسية (٤١) موجبة وارقام العبارات العكسية هى : ٣، ٦، ٧، ٩، ١٢، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٩، ٣١، ٣٢، ٣٥، ٤٤، ٤٨، ٥٣، ٥٦ .

والنتيجة ان الدرجة الكلية المرتفعة على العبارات العكسية تعنى مستوى منخفضا من الاتجاه نحو التعلم الذاتى . أما الدرجات المرتفعة على العبارات الموجبة فتعنى مستوى مرتفعا من الاتجاه نحو التعلم الذاتى . مع ملاحظة انه عند التصحيح يمكن ترجمة فئات الاجابة الخمس إلى درجات كما يلى :

الاختبـــار	الدرجة
(أ) غير صحيح ولا اشعر بذلك مطلقا .	١
(ب) غير صحيح غالبا واشعر بذلك بعض الوقت	٢
(ج) صحيح احيانا واشعر بذلك نصف الوقت	٣
(د) صحيح عادة واشعر بذلك معظم الوقت	٤
(هـ) صحيح دائما واشعر بذلك كل الوقت	٥

ثبات المقياس :

لقد حسب ثبات المقياس فى كل الدراسات باستخدام معادلة كرونباك Cronback ١٩٥١ لحساب ثبات الاختبارات والجدول التالى يوضح معاملات ثبات المقياس على عينات مختلفة .

جدول رقم (٣) يوضح
معاملات ثبات المقياس على عينات مختلفة

وصف العينة	حجم العينة	معامل الثبات
طلاب الجامعات بأمريكا وكندا .	٣٠٧	٨٧ر
طلاب مدارس المتفوقين بأمريكا .	٦٨٤	٩١ر.
أعضاء هيئة التدريس بجامعة جورجيا .	١٨٥	٨٩ر.
طلاب كلية التربية بالمنصورة .	١٠٠	٨٤ر.
المعيدون والمدرسون المساعدون بجامعات : المنصورة والمنوفية وعين شمس .	٣٠	٨٨ر.

ان معاملات الثبات المبينة بالجدول السابق تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية وعلى مدى إتساقه فى قياس الاتجاه والتعليم الذاتى .

وقد قامت الباحثة حصه فخرو ١٩٨٤ باستخراج ثبات المقياس ، مستخدمة فى ذلك طريقة اعادة الاختبار ، فأختارت — عشوائيا — عدد (٥٥) ورقة كاملة الاجابة من بين ورقات اجابة العينة الكلية البالغة (١٥٠) طالبة ، واعتبرت درجاتها ممثلة للتطبيق الاول ، ثم اعيد تطبيق الاختبار على الطالبات انفسهن بعد فترة زمنية دامت اسبوعين وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨١) وهو ثبات قريب من معاملات الثبات الاصلية للمقياس .

صدق المقياس :

يتوفر للمقياس فى صورته الاجنبية درجة كبيرة من الصدق . فهو يعتبر صادقا من حيث المحتوى اذ انه نتاج للدراسات السابقة فى الميدان ، كما تم وضع عباراته بناء على آراء أربعة عشر خبيرا فى مجال التعلم الذاتى بالولايات المتحدة الامريكية ، وقد قام الباحث مراد Mourad (١٩٧٩) بتطبيق المقياس على (١٨٥) عضوا من هيئة التدريس بجامعة جورجيا ووجد فروقا دالة احصائيا بين اعضاء هيئة التدريس والطلاب المتفوقين .

وقد تم تطبيق المقياس (فى صورته العربية) على عينة مكونة من (٢٠٠) طالبا وطالبة بكلية التربية بالمنصورة ، وعلى مجموعة من المعيدين والمدرسين المساعدين ، عددهم ثلاثون بكليات التربية بجامعات المنصورة والمنوفية وعين شمس . ووجدت فروق دالة احصائيا بين المعيدين والمدرسين المساعدين ، وبين طلاب مرحلة البكالوريوس والليسانس مثل هذه الدراسات تدل على درجة كبيرة من صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام فى قياس الاتجاه (او القابلية) نحو التعلم الذاتى .

عينة البحث

تتألف عينة البحث من ١٧٤ طالبة من طالبات السنة الثانية بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الازهر تراوحت اعمارهن من ٢٠ — ٢٥ و ١٠٠ مدرسة من خريجات جامعة الأزهر .

تراوحت اعمار المدرسات من ٢٨ — ٣٥ قسمت عينة البحث إلى ذوات القيم التقليدية وذوات القيم المنبثقة بناء على درجات مقياس القيم الفارق .

جدول (١) على الصفحة التالية

جدول رقم (١)
يبين معاملات الارتباط بين القيم (التقليدية والمنبثقة)
والاتجاه نحو التعلم الذاتى لدى المدرسات والطالبات

العينة / المتغيرات	الاعلى قيم طالبات ن ٨٧	الاقل قيم طالبات ن ٨٧	الاعلى قيم مدرسات ن ٥٠	الاقل قيم مدرسات ن ٥٠	العينة الكلية طالبات	العينة الكلية مدرسات
اخلاقيات النجاح فى العمل	ـ ٥..ر	ـ ١٢.ر	٤٢٥ر **	ـ ١٧١ر	ـ ١٧٥ر	٣٨٩ر **
الاهتمام بالمستقبل	ـ ١١٠ر	ـ ٢٦٢ر	ـ ٤..ر	ـ ٤٩.ر	٤٦٧ر **	٣٩٩ر **
استقلال الذات	١٣١ر	ـ ١٨٧ر	٣٣٠ر *	٠٧٤ر	٩..ر	٠٦٠ر
التشدد فى الخلق والدين	٤٧.ر	ـ ١٢١ر	ـ ٣٨.ر	١١٧ر	٥٢.ر	٧٩.ر
الدرجة الكلية	٤٤٧ر **	ـ ٣٠.ر	٢٣٢ر	٢٣٦ر	٠٢٢ر	٠٢٢ر

* دال عند مستوى ٠٥,

** دال عند مستوى ٠١,

وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب بين الاهتمام بالمستقبل والاتجاه نحو التعلم الذاتى وهذا الارتباط دال عند مستوى ٠١, أى أنه بزيادة الاهتمام بالمستقبل يزيد الاتجاه نحو التعلم الذاتى ويفسر هذا بأن الفرد الذى لديه قيم الاهتمام بالمستقبل فهو ينكر على نفسه الاستمتاع بالحاضر ليحظى باشياء فى المستقبل .

ويشعر أن من الصواب أن يخطط للمستقبل ، وان يحقق اشباعات أعظم فى المستقبل فان هذا الفرد من الممكن أن يستخدم مصادر تعليم ذاتية لتحقيق أهداف واضحة دون عون مباشر من المعلم ويكون فرد مستقل يستطيع التكيف فى مواقف الحياة المتعددة . (العينة الكلية طالبات ومدرسات) .

يتضح من الجدول أن هناك ارتباطا موجبا أيضا فى التعلم الذاتى واخلاقيات النجاح فى العمل لدى المدرسات ذوات القيم التقليدية وكذلك لدى العينة الكلية وهذا الارتباط دال عند مستوى ٠١ر .

وهذه نتيجة متوقعة ويسهل تفسيرها فالتى تتسم بدرجة عالية من اخلاقيات النجاح فى العمل ترى ان من الواجب ان تحرز مركزا على ان تعمل ساعات طويلة وترى ان العمل هام واللعب غير هام وتشعر بارتياح ان كانت من اوائل الطالبات وتعمل اشياء يستطيع عملها عدد قليل من الاخرين وان تكون طموحه وتشعر بأهمية النجاح وهذه الامور ذات علاقة بالاتجاه نحو التعلم الذاتى حيث انه يعرف الفرد المرتفع فى التعلم الذاتى بأنه مثابر ومستقل ومتحمل للمسئولية لديه درجة من حسب الاستطلاع واثق بنفسه وتتفق هذه النتيجة مع دراسة واينر ١٩٧٣ Weiner حيث توصلت إلى وجود علاقة دالة موجبة بين قيم العمل كما قيست بالاعتقاد فى اهمية العمل الجاد المستمر وبين وجهة الضبط فكانت وجهة

الضبط الداخلى اعلى لدى الذين يسود لديهم الاعتقاد باهمية العمل الجاد المستمر وكذا فى دراسة باكمان Backman ومالى Maly وجوهنتون Gohnton ۱۹۷۸ اتضح من الدراسة ان الاشخاص ذوى قيم الانجاز المرتفعة تكون وجهة الضبط لديهن داخلية .

وتتعارض مع دراسة فتحى مصطفى الزيات ۱۹۹۰ ودراسة روثينى ۱۹۳٦ حيث انهما استخداما مقياسا اخر للقيم (مقياس البورت) .

كما تبين من الجدول ايضا ان هناك ارتباطا موجبا بين استقلال الذات والاتجاه نحو التعلم لدى الممارسات الاعلى قيم وهذا الارتباط دال عند مستوى ۰٫۰۱ من الدلالة الاحصائية فكلما زادت درجة استقلال الذات زادت درجة الاتجاه نحو التعلم الذاتى فأن من تحصل على درجات اعلى فى قيمة استقلال الذات تعمل باجتهاد وتكون مستقلة عن الاخرين فى اتخاذ القرارات وتشعر انه من الصواب ان تكون طموحة جدا فهذا يجعلها اكثر استجابة لاكتساب المعلومات عن طريق التعلم الذاتى وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة علاقة استقلال الذات بكمية المعلومات فى بحث اخر للباحثة ۱۹۸۰ ودراسة روبل وناكا مور ۱۹۷۲ حيث اوضحت انه كلما كان كثير الاستقلال الميدانى فأن ميوله تزداد للاستقلال الذاتى لحل المشكلات بالاعتماد عله الذات .

وكذا دراسة سامى محمود ابوبيه ۱۹۸٥ حيث اتضح من نتائج دراسته ان الافراد ذوى وجهة الضبط الداخلى (المستقلين) قابليتهم للتعلم الذاتى اكثر من ذوى الضبط الخارجى (معتمدين) .

أما عن علاقة التشدد فى الخلق والدين والتعلم الذاتى فأتضح من النتائج انه لم يوجد ارتباط دال بين التشدد فى الخلق والدين والتعلم الذاتى .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة روثنى ۱۹۳٦ .

الجدول رقم (۲) على الصفحة التالية

جدول رقم (٢) تحليل التباين لبيان دلالة الفروق بين المدرسات والطالبات فى مقاييس القيم الفارق

تحليل التباين / القيم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	ف	مستوى الدلالة
اخلاقيات النجاح فى العمل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلى	٥٧٦٨ ١٣٩٥ر١٠٠ ١٣٩٥ر٦٨	١ ٢٧١ ٢٧٢	٥٨٦٨ر ٥ر١٤٨٠	١١٢٠ر	غ . د
الاهتمام بالمستقبل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلى	١ر٦٣ ١٧٢٥ر٤٩ ١٧٢٧ر١٢٨	١ ٢٧١ ٢٧٢	١ر٦٣ ٦ر٣٦	٢٥٦٦ر	غ . د
استقلال الذات	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلى	٤٣ر٢٣ ١١٤٦ر٣٠ ١١٨٩ر٤٥٣	١ ٢٧١ ٢٧٢	٤٣ر٢٣ ٢ر٢٣	١٠ر٢٢	٠١ر
التشدد فى الخلق والدين	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلى	٢ر٣٢ ١١٦٧ر٤٥ ١١٦٩ر٧٧	١ ٢٧١ ٢٧٢	٢ر٣٢ ٤ر٣١	٥٣٨ر	غ . د
الدرجة الكلية للقيم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلى	٢٤٦,٧٢ ١١.٨٧ر٤٩ ١١٣٣٤ر٢٠	١ ٢٧١ ٢٧٢	٢٤٦ر٧٢ ٤.ر٩١	٦ر.٣	٠١ر

يتضح من الجدول ان النسبه الفائية للتباين الذى يرجع للفروق بين مجموعتى المدرسات والطالبات فى استقلال الذات فى الدرجة الكلية دال عند مستوى ٠١, ولا يوجد فرق جوهرى فى اخلاقيات النجاح فى العمل والاهتمام بالمستقبل والتشدد فى الخلق والدين والكشف عن مصدر تلك الفروق استكملت الباحثة التحليل الاحصائى باستخراج قيمة ت

جدول رقم (٣) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية
والنسبة التائية بين المدرسات والطالبات فى القيم الفارق

المتغيرات	المدرسات ن ١٠٠		طالبات ن ١٧٤		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
اخلاقيات النجاح فى العمل	٩ر٥٢	٢ر٤٥	٩ر٤٢	٢ر١٦	٣٢ر	غ . د
الاهتمام بالمستقبل	٩ر٦٧	٢ر٣٨	٩ر٥١	٢ر٦٠	٥٢ر	غ . د
استقلال الذات	٩ر٣٧	١ر٩٥	٨ر٥٦	٢ر١٢	٣ر٢٧	٠١ر
التشدد فى الخلق والدين	٨ر٨٢	٢ر١٩	٨ر٦٣	٢ر٠٠	٧٢ر	غ . د
الدرجة الكلية	٣٨ر٠٨	٧ر٣٥	٣٨ر١٠	٥ر٧٨	٢ر٣٠	٠١ر

ويشير الجدول رقم (٣) إلى أن هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١, وفى استقلال الذات والدرجة الكلية بن متوسط درجات المدرسات والطالبات لصالح المدرسات

جدول رقم (٤) على الصفحة التالية

جدول رقم (٤) يبين المتوسط والانحراف المعيارى والنسبة التائية للمدرسات والطالبات الاعلى قيم

المتغيرات	طالبات		مدرسات		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
اخلاقيات النجاح فى العمل	١٠٫٣١	٢٫٠١	١١٫١٢	١٫٦٦	٢٫٤٠	٠٥ر.
الاهتمام بالمستقبل	١٠٫٩٦	١٫٧٨	١٠٫٨٢	١٫٩٨	٠٫٤٤	غ . د .
استقلال الذات	٩٫٣٩	١٫٨٧	١٠٫٥٨	١٫٢٧	٣٫٩٩	٠١ر.
التشدد فى الخلق والدين	٩٫٤٥	١٫٦٧	١٠٫٢٨	١٫٤٢	٢٫٩١	٠١ر.
الدرجة الكلية	٤٠٫٣٤	٣٫٠١	٤٤٫٤٠	٥٫١٣	٥٫٨٣	٠١ر.

تبين من الجدول وجود فرق جوهرى عند مستوى ٠٥, ، اى بنسبة ثقة ٠,٩٥ بين الطالبات الاعلى قيم والمدرسات الاعلى قيم فى اخلاقيات النجاح فى العمل لصالح المدرسات .

كما يتبين من الجدول وجود فرق وهرى بين المجموعتين عند مستوى ٠١, بدرجة ٠,٩٩ فى الاهتمام بالمستقبل، واستقلال الذات والتشدد فى الخلق والدين والدرجة الكلية لصالح لمدرسات . اى ان المدرسة ترى أن من الواجب ان تحرر مركزا وان تعمل ساعات طويلة دون تسلية وان تعمل باجتهاد فى معظم الاشياء عيل نحو افضل من الاخيرات وترى ان العمل هام وان من الواجب ان تنجز عملها كله .

وكذلك فى قيم الاهتمام بالمستقبل (قيمة تقليدية) مقابل الاستمتاع بالحضر قيمة عصرية فترى المدرسة أنه ينبغى ان تدخر اكبر مقدار من المال تستطيع اقتصاده وتنكر الاستمتاع بالحاضر لتحظى باشياء افضل فى المستقبل ، وفى استقلال الذات قيمة تقليدية مقابل مسايرة الاخرين قيمة عصرية فهى مستقلة فى انجاز القرارات فهى مستقلة فى انجاز القرارات والبت فى الامور .

وتكون لها ارائها الراسخة عن السلوك السليم .

وايضا فى التشدد فى الخلق والدين فتشعر ان من الواجب ان يكون لها معتقدات قوية عما هو صواب وما هو خطأ وتشعر ان اهم شىء فى الحياة لن تكافح من اجل رضا الله وتكون قادرة على حل المشكلات الصعبة .

ولقد ذكر لهمان Lehmann ١٩٦٣ ان التغير فى القيم يتوقف على طبيعة الاحتكاك الاحتماعى الذى يتعرض له الطلاب (فى ابحاث نيوكمب ١٩٦٢) .

ويفسر هذا بتغير اسلوب التنشئة الاجتماعية بين المدرسات والطالبات وتعرضه الطالبات لظروف بيئية مختلفة

جدول رقم (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية
والنسبة التائية للمدرسات والطالبات الاقل قيم

العينة / المتغير	طالبات		مدرسات		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
اخلاقيات النجاح فى العمل	٨ر٤٨	١ر٨٨	٧ر٩٦	٢ر٠٧	١ر٥١	غير دال
الاهتمام بالمستقبل	٧ر٩٣	٢ر٣٠	٨ر٥٦	٢ر٢١	١ر٠٨	غير دال
استقلال الذات	٧ر٦٧	١ر٩٦	٨ر٢٠	١ر٧٦	١ر٥٥	غير دال
التشدد فى الخلق والدين	٧ر٦٨	١ر٨٨	٧ر٣٨	١ر٨١	٩٤ر.	غير دال
الدرجة الكلية	٣١ر٥٧	٤ر٠١	٣٢ر١٠	٣ر٦١	٧٩ر.	غير دال

اتضح من النتائج انه لم يوجد فروق ذات دالة احصائية اخلاقيات النجاح العمل والاهتمام بالمستقبل واستقلال الذات — والتشدد فى الخلق والدين الدرجة الكلية . بين المجموعتين الاقل قيم من المدرسات والطالبات فى

جدول رقم (٨)
يبين المتوسط والانحراف المعيارى والنسبة التائية بين الطالبات ذوات القيم التقليدية والمنبثقة وبين المدرسات ذوات القيم التقليدية والمنبثقة فى التعلم الذاتى .

المتغير	الطالبات ذوات القيم التقليدية		الطالبات ذوات القيم المنبثقة		ت	مستوى الدلالة	المدرسات ذوات القيم التقليدية		المدرسات ذوات القيم المنبثقة		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			م	ع	م	ع		
التعلم الذاتى	٢٣٠ر٣٩	٨٢ر٧٢	٢٠٩ر٥٩	٢٢ر٥٩	٢,٢٦	٠١ر.	٢٣٢ر٥٠	٢٥ر٠٩	٢١٤ر٧٢	١٠١ر٣١	١٧ر.	غير دال

اتضح من نتائج البحث ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١, لصالح الطالبات ذوات القيم التقليدية فى الاتجاه نحو التعلم الذاتى .

اى أن ذوات القيم التقليدية من الطالبات قد حصلت على درجات تدل على ان اتجاههن نحو التعلم الذاتى أعلى من ذوات القيم المنبثقة وتسهل تفسير ذلك من خلال :يصف

ذوات — القيم التقليدية فالتى تتسم بدرجة كبيرة من اخلاقيات النجاح فى العمل والاهتمام بالمستقبل واستقلال الذات تكون على استعداد لان تعمل ساعات طويلة ، وتستمر فى العمل حتى تنتهى منه وأن تكون طموحة ذات اهتمام بالمستقبل وتخطط من احله ، فان مثل هذه الخصال عوامل تجعل ذوات القيم التقليدية اكثر استجابة للاتجاه نحو التعلم الذاتى حيث انه يتطلب ان يكون الشخص استقلالى .

المراجع العربية :

١ — احمد زكى صالح . الاسس النفسية للتعليم الثانوى ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٩ .

٢ — جابر عبد الحميد . مدخل لدراسة السلوك الانسانى ، الطبعة الرابعة ، القاهرة ، دار النهضة العربية ١٩٨٧ م .

٣ — جابر عبد الحميد جابر ، سليمان الخضرى الشيخ — دراسات نفسية فى الشخصية العربية القاهرة : عالم الكتب ١٩٧٨ م .

٤ — جابر عبد الحميد جابر . كراسة تعليمات مقاييس القيم لفارق ، القاهرة : النهضة العربية ١٩٧٧ .

٥ — حامد عبد السلام زهران . علم النفس الاجتماعى ، الطبعة الخامسة ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٤ .

٦ — حسن حسينى جامع . التعلم الذاتى وتطبيقاته التربوية ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى ادارة ادارة التأليف والنشر — الطبعة الاولى ، ١٩٨٦م .

٧ — حصة عبد الرحمن فخرو . دراسة اثر استخدام طرق مختلفة فى التدريس على التحصيل الاكاديمى باختلاف الاستعداد العقلى وبعض سمات الشخصية كلية الدراسات الانسانية ، جامعة الأزهر ، ١٩٨٥ .

٨ — رضا رزق ابراهيم حبيب . دراسة مقارنة للقيم وعلاقتها بتقبل الذات لدى الطلبة والطالبات الأزهريين وغير الأزهريين ، ١٩٧٩م .

٩ — سامى محمود أبو بيه . دراسة تفاعلية لتاثير كل وجهة الضبط والاستقلال الاداراكى على قابلية التعلم الذاتى لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين ، مجلة التربية المنصورة ، العدد السابع ، الجزء الاول سبتمبر ١٩٨٥ ص ٨ — ٥٤ .

١٠ — سعيدة محمد أبو سوسو . دراسة لبعض متغيرات الشخصية التى تؤثر فى الادراك ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات الانسانية جامعة الأزهر ، ١٩٨٠ .

١١ — سهام احمد الخطاب . اتجاهات وقيم عينية من مدينة بورسعيد بعد التهجير رسالة دكتوارة غير منشورة ، كلية الدراسات الانسانية ، جامعة الأزهر ، ١٩٨١ .

١٢ — صلاح أحمد مراد ، محمود مصطفى ، كراسة تعليميات مقاييس الاتجاه نحو التعلم الذاتى ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٢ .

١٣ — فاطمة عبد المقصود . أثر ممارسة الانشطة الرياضية على الترتيب القيمى لدى طلبة وطالبات كلية التربية الرياضة ، رسالة دكتوراة غير منشورة كلية التربية ، جامعة حلوان ، ١٩٨١ .

١٤ — فتحى مصطفى الزيات . العلاقة بين النسق القيمى ووجهة الضبط وواقعية الانجاز لدى عينة من طلاب جامعة المنصورة وأم القرى دراسة تحليلية الكتاب السنوى ، لعلم النفس ، ١٩٩٠م .

١٥ — طلعت منصور . التعلم الذاتى وارتقاء الشخصية ، القاهرة : مكتب الانجلو ، ١٩٧٧ .

١٦ — فؤاد أبو حطب . العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيم التلاميذ ، المجلة الاجتماعية العدد الأول من المجلد الحادى عشر ، ١٩٧٤ .

١٧ — فوزى زاهر . خصائص الرزم التعليمية ورقة فى ندوة قادة التقنيات التربوية فى الاقطار العربية الكويت ، ١٩٨١ .

١٨ — ممدوح الكنانى . بحوث نفسية وتربوية ، التنبؤ بقابلية الفرد للتعلم الذاتى من خلال عدد من سماته الشخصية ، المنصورة ، مكتبة النهضة ، ١٩٨٤ م .

المراجع الأجنبية

19 — Asas Rnowle. The International Encylopedia at Higher Education, San Franciso Calif. Jossey Bass, 1977 P. P. 2114 - 2132.

20 — Bruner J. S. & Postman, Lperception Cognition and behaviur J. P. 1949 P. 18 - 13 .

21 — Cowan, Paul. J«Auto instructional meterial in teaching physics small high school «In the journal of experimental education, Vol 36, No. 1, 1964 PP. 46 - 50

22 — Derek Rouwatree Adictionary of Education, London., Harper & Row, 1981 P. 277.

23 — Dessent - Geler (1981) Per sonality character stics. Levels of cognition and academic a chievement of Junior college students. Washington Dc: National Institute of Educatio Eric .

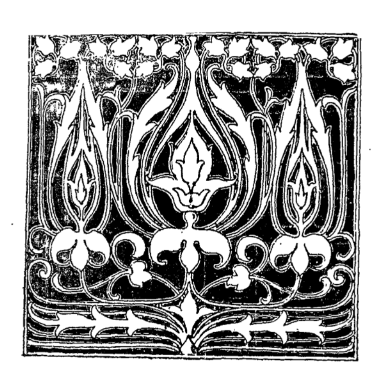
24 — E. H. Gruber & M. Weitman Self Direct Study Experiement in Highei Education university of Colorade Behavioral Research laboratory, Report N. 17. PP 477 - 469

25 — Encycoiopedie of Education, New York. The Macmillan com and Free press 1971 Vol, P. 07

26 — Entwistle , N. J. & Brennan, T. (1971) the academic penformance of students British Journal of Educational Psychology 41, 268 - 276—

27 — Weiner , B. (1973) From cech according to his abilities: the role of effort in anormal cocoety Human Development, 16, 53 - 60

28 — Wrightsman, L. S. & PeauX, K. Social Psycology in the 80 monterey. Books cole publishing co, 1981



ســــلوك الســـــلوك

مقدمة فى أسس التحليل السلوكى
ونماذج من تطبيقاته

د. عبد العزيز بن عبد الله الدخيل

عرض

أ. د. عبد الستار إبراهيم

استاذ علم النفس
كلية الطب — جامعة الملك فيصل
الدمام — المملكة العربية السعودية

لا شك أن المكتبة العربية تعانى من نقص خطير فى الكتابات التى تعالج بشكل موضوعى ومتعمق الجوانب التحليلية والتطبيقية من النظرية السلوكية . فأغلب ما كتب باللغة العربية عن النظرية السلوكية كتب من وجهة نظرية خالصة وكجزء من نظرية التعلم عندما يعرض لها المؤلفون فى كتب علم النفس العام .

* صدر هذا الكتاب عن مكتبة الخانجى بالقاهرة ، ١٩٩٠م ، وهو من تأليف د. عبد العزيز بن عبد الله ، ويعرضه الاستاذ الدكتور / عبد الستار ابراهيم ، استاذ علم النفس ، كلية الطب — جامعة الملك فيصل ، الدمام ، المملكة العربية السعودية

ولهذا يجىء كتاب عبد العزيز الدخيل ليسد احتياجا حقيقياً فى هذا الموضوع . والكتاب فيما يقول المؤلف يهدف « إلى اعطاء تعريف موجز عن حركة التحليل السلوكى فى علم النفس ، نظرا لما تقدمه هذه الحركة من إسهامات مهمة فى علم النفس على جميع مستوياته التحليلية والتقنية ، وفى جميع فروعه وميادنيه [ص ٥] » . ونعرف من الكاتب أن حركة التحليل السلوكى بدأت فى الثلاثينيات من هذا القرن بأبحاث « سكينر Skinner التى كان من أهمها آنذاك مؤلفه سلوك الكائنات الحية (سنة ١٩٣٨) .

يتكون الكتاب الذى نحن بصدده من جزئين ، يستعرض الجزء الأول أسس التحليل السلوكى ، ويتضمن ثلاث فصول يتعرض كل منها للعناصر الثلاث الرئيسة التى تساهم فى إحداث سلوك معين . ونحن نعرف من خلال هذه الفصول الثلاثة (أى سلوك ما قبل السلوك ، وسلوك ما بعد السلوك) أن الإهتمام بتحليل أى حادثة سلوكية لفهمها أو للتحكم فيها (من أجل أغراض العلاج أو الضبط) يتطلب أن ننتبه إلى :

١ — ما يحدث قبل السلوك من مثيرات تؤدى إلى حدوثه ، أو تهيىء الفرصة لحدوثه وتشتمل هذه المثيرات على أى حدث يصدر من البيئة المحيطة

بالشخص أو من داخل جسمه وترتبط بظهور سلوك معين .

٢ ــ ما يحدث عند ظهور السلوك نفسه أى عند ممارسة النشاط الذى نلاحظه .. وهنا يبين لنا المؤلف أن أداء نشاط سلوكى معين قد يؤثر على أنواع اخرى من السلوك سلبا أو إيجابا فقد يسهل تعلم انواع جديدة لم تكن ضمن الذخيرة السلوكية من قبل كما يحدث مثلا عند تعلم اللغة أو القراءة أو الكتابة .

٣ ــ ما يحدث بعد ظهور السلوك .. وهو فيما نعرف من النظرية السلوكية من اهم العناصر التى يجب الاهتمام بها عند ملاحظة اى سلوك . فالذى ينتج عند ظهور السلوك من تدعيمات خارجية أو انتباه او تجاهل .. الخ يعتبر من أهم العناصر التى يجب الإهتمام بها عند القيام بتحليل اى جانب من جوانب السلوك البشرى .

ومن المعروف الآن أن تحديد اللواحق أو المتوقفات[1] Contingen-cies (أى المعززات التى تحدث عند ظهور سلوك معين) يعتبر من القواعد الرئيسة فى تدريب المعالجين لتمكنهم من التحكم فى الجوانب السيئة (المرضية) من السلوك بين الاطفال والبالغين .

الآن وقد اكتملت القواعد الرئيسية للتحليل السلوكى ينتقل بنا المؤلف بيسر لميدان التطبيقات موضحاً وجهة النظر السلوكية فى فهم عدد من الظواهر السلوكية ومعالجتها بما فى ذلك الأمراض العقلية ، والإساءة للأطفال ، والإدمان والذكاء والرؤية ، والأداء (الوظيفة والعمل) ، وسلوك الحيوان .

وقد تميز المؤلف بعرضه لهذه الجوانب التطبيقية بخصائص فريدة نذكر منها ما يأتى :

١ ــ الإتقان الشديد فى استعمال المفاهيم والأدوات السلوكية خاصة تلك التى تنضوى تحت مظلة سلوكية سكينر وأتباعه من علماء التحليل السلوكى[2] ولا شك أن تخصص المؤلف وتعليمه قد ساعداه على ذلك ، فهو حاصل على دكتوراه الفلسفة فى العلاج السلوكى . وقد بلغت صراحة المؤلف فى ذلك درجة جديرة بالإعجاب .. إذ تميز الكتاب من اوله إلى نهايته بمنحى فلسفى واحد مصطلحات ومفاهيم موحدة تدل بوضوح على أن المؤلف قد جاهد ونجح فى الانفكاك من أسر المفاهيم التقليدية فى علم النفس يصعب على غير المتقن لصناعته أن ينفك منها .

٢ ــ القدرة على مخاطبة أكثر من مستوى من القراء . والكتاب بهذا المعنى يفيد المتخصص . والقارىء العام كليهما . صحيح أن القارىء العام قد يجد بعض الجهد فى متابعة الفصول الثلاثة الأولى التى يبسط فيها المؤلف القواعد النظرية الرئيسة للتحليل السلوكى ؛ إلا أن الفصول الأخرى ترفق به ، وتعيده إلى المظلة السلوكية بيسر . وفى يقينى أن القارىء العام قد يقرأ الفصول الثلاثة الأولى بسهولة أكثر لو بدأ فى قراءة الأجزاء الاخرى أولا لينتقل بعدها للفصول الثلاثة الأولى .

وبالرغم من المزايا الواضحة لهذا العمل فإن هناك بعض الملاحظات التى نرجو أن يراعيها المؤلف فى الطبعة الثانية . فبالرغم من قدرة المؤلف على تطويع اللغة العربية لاستيعاب هذا المجال الجديد من التخصص ، فإن بعض عناوين الفصول تميزت بشىء من الإغراب .. وإن كنت أدرك رغبته فى أن يؤكد تياراً من التفكير او أن يدعو بنوع من الصلابة لاتجاه فلسفى .. فإننى ارى أن عناوين بعض الفصول وعنوان الكتاب نفسه قد يجعلان بعض القراء يعزف عن الكتاب . صحيح أن المؤلف قد تنبه لذلك وأشار فى مقدمته إلى أن العنوان الغريب للكتاب « يؤكد على فلسفة الكتاب وينبىء عن مضمونه » إلا اننا نظن أن قطاعاً كبيراً من القراء قد يجد نفسه محروماً من المحتوى الجيد لهذا الكتاب بسبب تلك الغرابة . ومن ناحية أخرى ، فإن تأكيد كلمة « سلوك » فى عنوان كل فصل تقريباً ، يمكن أن تتم بدونها على أساس أن هذا كتاب فى السلوكية .. ويعرف القارىء بداهة أنه سيتعرض لوجهة النظر السلوكية عند عرض أى موضوع من الموضوعات دون حاجة إلى تأكيدها بشكل مباشر ، ومن الناحية التنظيمية كنت أتمنى أن يوضع الجزء الثانى من الكتاب (التطبيقات) كالجزء الأول منه فى شكل فصول بدلاً من وضعه فى شكل أجزاء وأبواب وفصول .

على أن الملاحظات لا تقلل من أهمية هذا الكتاب . ونوصى من ناحيتنا به لطلاب علم النفس ومتخصصيه ودارسيه خاصة تلك الطائفة التى تود التعرف على الاتجاه السلوكى وتحب أن تعرف المزيد عن التحليل السلوكى باللغة العربية .

---

1 — Contingencies
2 — Behavior Analysis

نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسى

د . على محمد محمد الديب

مقدمـــة :

إن مفهوم الذات هو الشيء الوحيد الذى يجعل للفرد الانسانى فرديته الخاصة به ولعله المخلوق الوحيد الذى يستطيع ادراك ذاته ، بحيث يجعل من « الذات » موضوعا لتأمله وتفكيره وتقويمه ، ولكنه يبدو من الصعب تطور « الوعى بالذات » دون توافر « وعى اجتماعى » اى ان الفرد لا يستطيع ادراك ذاته الا من خلال ادراك ردود افعال الآخرين تجاه اعماله وتصرفاته . ويستطيع الافراد المؤثرون فى حياة الطفل مساعدته على تكوين صورة مقبولة للذات ، تمكن من النجاح والتكيف الحسن مع المطالب الخارجية . إذ أن اتجاهات هؤلاء الافراد نحو الطفل ، وافكارهم عنه ، وأراؤهم فيه تعدو جزءا لا يتجزأ من نظرته إلى ذاته .

* يدل الرقم بين القوسين على أن الرقم الاول يشير إلى رقم المرجع اما الرقم الثانى فيشير إلى رقم الصفحه فى المراجع .

* يدل الرقم بين القوسين على أن الرقم الاول يشير إلى رقم المرجع اما الرقم الثانى فيشير إلى رقم الصفحه فى المراجع .

وبعد سنوات الطفولة الاولى يلعب المعلمون والزملاء والاصدقاء دورا هاما فى تصوير « مفهوم الذات » عند الطفل ، حيث يقوم الطفل بتعديل تصوره لذاته مرة تلو الأخرى ، لكى يتطابق هذا التصور مع التوقعات التى يرجوها ، أو ينتظرها الآخرون منه ، وقد يفشل الطفل فى اجراء مثل هذا التعديل وقد تعاق عملية تكيفه إذا انتقده المحيطون به بشكل مستمر ومفرط ، أو إذا توقعوا منه انجازات تتجاوز استعداداته وقدراته ، لذلك ينبغى للراشدين مساعدة الطفل على ادراك الواقع الحقيقى لذاته وبيئته معا ، لكى يتخذ موقفا ايجابيا حيال نفسه وتصرفاته .

ويتحدد موقف الطفل من ذاته بثلاثة امور هى :

١ — طبيعة ادراكه لما يمتلك من استعداد وقدرات .

٢ — مدى تقبله لذاته وللآخرين .

٣ ــ أدراكه لمكانته بين افراد الجماعات التى ينتمى اليها .

ان أى خطأ فى ادراك الطفل لهذه الامور يؤدى إلى تكيف سيىء ، فمن لا يعرف تدراته على حقيقتها ، قد يواجه احباطات إذا اتصف بمستوى طموح يتجاوز تلك القدرات ، وقد يؤدى رفض القدرات دون العمل على تطويرها إلى سلوك عدوانى يضر بصاحبه والمجتمع على حد سواء .

أما الفشل فى تقدير مكانة الذات أو موقعها بشكل صحيح ، فهو التاريخ الطبيعى لسوء فهم القدرات الشخصية وعدم تقبلها ، وهو الذى يؤدى إلى تكيف سيء فى معظم الاحوال ، وهنا يبرز دور الاسرة ، والمدرسة فى تبصير الطفل أو المراهق بامكاناته ، ومساعدته على تقبلها وتطويرها على نحو سوى ، وربما كانت القدرات المعرفية ذات العلاقة الوثيقة بالتحصيل الدراسى مثل الذكاء والابتكار والقدرات الخاصة هى من أكثر القدرات أهمية فى تحديد تكيف الطلاب المدرسى (١٧ : ٦٦ ــ ٦٧) .

مشكلة الدراسة :

يعتبر مفهوم الذات متغيرا مهما فى التعليم ، ويعتبر من أكثر المحددات أهمية فى خبرات التعلم لدى الطفل ، ويتفق علماء النفس على أن اكتساب الفرد للمهارات المختلفة ينبغى ان يمضى قدما فى تلازم مع مفهوم الذات الايجابى لديه وكل منها يعد شرطا اساسيا للنجاح فى المدرسة والاقتدار فى سنوات الرشد (٣ : ٢٢١) .

وفى إطار الاهتمام بالاطفال والمراهقين وتنشئتهم تنشئة تربوية ناجحة اصبحت الحاجة ماسة لاجراء الدراسات العلمية والتعمق فى فهم شخصياتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم وبذل كافة الجهود لتعزيز نموهم السليم ، وربطه بالعملية التربوية .

هدف الدراسة :

١ ــ تهدف الدراسة الحالية إلى القاء بعض الضوء على نمو مفهوم الذات والفروق بين الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسى ، وذلك كما تبدو بين التلاميذ والتلميذات فى مرحلة الطفولة المتاخرة ، والتلاميذ والتلميذات فى مرحلة المراهقة .

٢ ــ التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى . لدى التلاميذ والتلميذات ، الأمر الذى يكون له فائدة كبيرة فى تنمية مفاهيم ايجابية للذات لدى الجنسين ، مع تأكيد دور اساليب التنشئة الاجتماعية فى الاسرة وتطويرها بما يحقق الاهداف المرجوه (١٨ : ٧٣) .

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة لنمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين العمانيين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسى فى التعرف على التغيرات الجوهرية فى مفهوم الذات ، نتيجة تغير الجنس ، والصف الدراسى ، وتغير العمر الزمنى ، كما اشارت سناء الضبع فى دراستها ، ١٩٨٩ ان مفهوم الذات يكون غالبا فى المرحلة الابتدائية ثم ينخفض فى المرحلة الاعدادية ، وقد اشارت مديحة العزبى ١٩٨٥ إلى ان مفهوم الذات يتكون فى البداية من خلال الاسرة ، فمن خلال علاقة الطفل بافراد اسرته ينمو مفهومه عن ذاته ، وتلعب طموحات الوالدين ، وما يودون ان يحققه طفلهما دورا هاما فى تطوير مفهوم الذات عنده ، وترى هيرلك (Hurlack) ١٩٦٧ ، انه كلما كانت الطموحات مرتفعة وغير واقعية كلما كان الطفل عرضة للفشل ، وهذا الفشل الذى يترك آثارا شديدة على مفهوم الذات ، كما يزداد الشعور بالدونية وعدم الكفاءة ، وان وضع الطفل فى الاسرة وفى المدرسة يؤثر على شخصيته النامية ، والتى يمكن ان توضح جزئيا فى ان الطفل فى الأسرة له دور محدد ، وكذلك فى المدرسة ، ويعتبر دوره كتلميذ من اهم الأدوار التى يتم تقييمه على أساسها ونظرة والديه والمدرسين والزملاء تؤثر فى مفهوم الطفل عن ذاته . هذا مما يؤكد اهمية دراسة مفهوم الذات . وأثرها

على الابعاد الهامة فى حياته ، ومن هذه الابعاد التحصيل الدراسى . مما يكون لها اثر كبير في حياة الطفل الاكاديمية مستقبلا

حدود الدراسة :

أجريت هذه الدراسة على أطفال بالصف السادس الابتدائى من الذكور يتراوح اعمارهم بين ١١ — ١٢ عام أى فى نهاية مرحلة الطفولة ، وتلاميذ بالسنة الثالثة الاعدادية من الذكور والاناث يتراوح اعمارهم بين ١٥ — ١٦ عاما أى فى مرحلة المراهقة ، والجميع من مدرسة بلعرب الابتدائية الاعدادية بولاية صور بالمنطقة الشرقية من سلطنة عمان .

استخدم فى هذه الدراسة مقياس مفهوم الذات « بيرزهاريس » اعده للغة العربية جابر عبد الحميد جابر ، ومديحة محمد العزبى سنة ١٩٨٤ ، واستخدم درجات الطلاب فى التحصيل الدراسى من واقع درجات الفترة الأولى فى العام ١٩٨٩ .

مصطلحات الدراسة :

١ — **مفهوم الذات** : ذلك التنظيم الادراكى الانفعالى الاجتماعى يتضمن استجابات الطالب نحو نفسه فى مواقف مدرسية وخارجية لها علاقة مباشرة فى حياة الطالب المدرسية ، كما يتبدى فى التقرير الذاتى الكمى على مجموعة من الصفات والخصائص المحددة فى اختبار مفهوم الذات (١٤ : ١١٧) .

٢ — **التحصيل الدراسى** : وقد عرف حامد عبد القادر سنة ١٩٧٥ التحصيل الدراسى بأنه اكتساب المعارف والمهارات المدرسية بطريقة علمية منظمة . يعبر عنها درجات الطلاب فى المواد الدراسية المختلفة .

فروض الدراسة :

١ — يوجد ارتباط موجب دال بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى .

٢ — توجد فروق دالة بين مجموعة الارباعى الاعلى من التلاميذ والتلميذات فى مفهوم الذات ، وبين مجموعة الارباعى الادنى من التلاميذ والتلميذات وذلك فى التحصيل الدراسى .

٣ — توجد فروق ذات دلالة احصائية فى مفهوم الذات بين الذكور والاناث لدى كل من الاطفال والمراهقين لصالح الاناث .

٤ — يوجد تغير فى مفهوم الذات بين التلاميذ المراهقين بالصف الثالث الاعدادى ، وبين التلاميذ الاطفال فى الصف السادس الابتدائى وكذلك بين التلميذات بالصف الثالث الاعدادى وبين التلميذات الاطفال بالصف السادس الابتدائى ،

الاطار النظرى للدراسة : يتشكل مفهوم الذات للطفل من خلال تصرفات الآخرين تجاهه حيث لها أهمية كبيرة فى تشكيل مفهوم الذات لديه ، والذى يتحدد إلى درجة كبيرة على اساس الأشياء التى يستطيع انجازها وماذا يتوقع من نفسه أن يفعله وكذلك فإن مفهوم الذات للطفل يتكون نتيجة لاحكام الاخرين عنه سواء أكانت هذه الاحكام مباشرة أو غير مباشر (٩ : ٦٠٦) .

ويرى سيكورد وباكمان Secord P. Bachman ١٩٧٤ ان الصغار والمراهقين يهتمون كثيرا بذواتهم ، بينما يرى لورنس ان الاطفال والمراهقين يميلون إلى الاهتمام برأى الافراد الذين يملكون تاثيرا قويا عليهم والذين يسميهم سوليفان « الاخرون » ذوى الشان فى حياة الفرد Significant Others ، وهم الوالدن والمعلمون والرفاق ، مما يدعم وجهة نظر كولى Cooley من خلال مرآة الذات Looking Glass self تلك التى تجعل الفرد يرى وجهة نظر الآخرين له من خلال المرآة حين ينظر إليها فنجده يشعر بالخجل او الزهو بنفسه ومن خلال

ادراكه لصورته يدرك آراء الآخرين وحكمهم عليه فيتم له تقديره لذاته والعمل على تنميتها فحظى بتقدير اكبر : (١٣ : ٤٠٤) .

ويعرف حامد زهران ١٩٧٥ مفهوم الذات على أنه تكوين معرفى منظم ، ومتعلم للمدركات الشعورية ، والتصورات ، والتقويمات الخاصة بالذات ، ببلورة الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته ، ويتكون مفهوم الذات من افكار الفرد الذاتية المشتقة والمحدده الأبعاد من العناصر المختلفة لكينونته وتتكون الذات من العناصر التالية :—

١ — الكفاءة العقلية
٢ — الثقة بالذات والاعتماد على النفس .
٣ — الكفاءة الجسمية من حيث القوة والجمال وبناء الجسم والجاذبية .
٤ — درجة النمو فى الصفات الذكورة — الانوثة .
٥ — الخجل او الانسجام .
٦ — التكيف الاجتماعى .

وينمو مفهوم الذات تكوينيا للتفاعل الاجتماعى جنبا إلى جنب مع الواقع الداخلى لتأكيد الذات (٦ : ٢٥٤) .

ويرى « كارل روجز » ان مفهوم الذات ثابت إلى حد كبير ولكن يمكن تغييره وتعديله ، حيث يرجع سلوك الفرد العادى إلى محاولة تحقيق الذات ، وقد يؤدى به ذلك إلى تعديل سلوكه بما يتناسب مع ما يحيط به ، فإذا كانت البيئة المحيطة غير مواتيه ، فان مشكلات الفرد تزداد ، وعلاج هذه المشكلات يتطلب من المعالج تزويد الفرد المضطرب بجو اجتماعى يمكنه من التعبير عن مشاعره ثم قبول تلك المشاعر ، واتخاذ القرار المناسب لها ، ويؤدى ذلك إلى نمو الذات نحو مزيد من الصحة والقوة وزيادة كفاءتها لتكوين علاقات افضل مع الآخرين (١٠ : ٣٢) .

وتعتبر الخبرات المدرسية من المصادر الرئيسية التى تشكل مفهوم الذات ، حيث يمر الفرد بخبرات وظروف ومواقف ، وعلاقات جديدة ، فيبدأ فى تكوين صورة جديدة عن قدراته الجسمية والعقلية وسماته الاجتماعية والانفعالية متأثرا فى ذلك بالأوصاف التى يصفها الآخرون لذاته ، كأن يقال له انك ضعيف ، أو متفوق ، كما يتأثر بالأسلوب الذى يعاملونه به فيستنتج انه غير مرغوب فيه إذا رفض زملاؤه اللعب معه وإذا تبين ان الافراد الذين يحتفظون فى ذاكرتهم بخبرات طيبة عن حياتهم المدرسية المتمثلة فى علاقة متوافقة مع المدرسين والزملاء وتحقيق مستويات عالية من التحصيل كما يتصفون بمفاهيم إيجابية عند ذواتهم ، وقد أوضحت دراسات عديدة ان النجاح أو الفشل الدراسى يؤثران فى الطريقة التى ينظر بها الطلاب إلى انفسهم ، فالطلاب ذوو التحصيل المرتفع من المحتمل ان يطوروا مشاعر ايجابية عن ذواتهم وقدرتهم والعكس صحيح بالنسبة لذوى التحصيل المنخفض (٢٧ : ١٣٩) .

كما ان تقويم المدرسين لطلابهم وأساليب التعامل معهم له اثر فى تشكيل مفهوم الذات لديهم وقد يعامل المدرسون طالبا معينا على انه بليد عاجز عن الفهم ومجاراة زملائه فى الفصل ، وهذا يولد عند الطالب انطباعا مؤداه انه فاشل وعاجز ثم ينصرف وفق هذا السياق ، وتحت وطأة الاحساس بالعجز الذى خلفته تلك المعاملة من محاولة التعلم (١٤ : ١٠٥)

وقد اشار جابر عبد الحميد ، ومديحة العزبى سنة ١٩٨٤ إلى تناقص التباين فى مفهوم الذات مع التقدم فى العمر والتعليم ، ويتفق هذا مع ما اسفرت عنه نتائج عديدة من الدراسات الاجنبية (٤ : ١٥) .

ولقد قام كوكس Cox ١٩٦٦ بدراسة متعمقة لعمليات النمو المرتبطة بتقبل الاتراب ونبذهم وبحث شبكة من العلاقات ومن بينها (أ) الخلفية الاسرية والمتغيرات الاجتماعية (ب) الاتجاهات الوالدية فى تنشئة الابناء والممارسات الوالدية . (ج) وخصائص الطفل التى اشتملت على مفهوم الذات كما يقاس بمقياس مفهوم الذات « بيرز— هاريس » ، ولقد توصل فى هذه الدراسة إلى نتائج تدعم الاساس النظرى الذى استخدمه ، ومنها أن مفهوم الذات يرتبط ارتباطا سالبا ، ودالا احصائيا مع إدراك الطفل لكل من الوالدين بإعتباره محبا وأن الإختلاف الوالدى فيما

يتصل بممارسات التنشئة للاطفال من حب ونبذ إرتبط إرتباطاً سالبا ودالاً إحصائيا مع مفهوم الذات ، وقد بين التحليل الاحصائى ان مفهوم الذات ارتبط بممارسات التنشئة الوالدية للأطفال (٤ : ١٨) .

ومن الملاحظات المهمة حول مفهوم الذات انه اهم من الذات الحقيقية فى تقدير السلوك ، وانه عبارة عن « جشطلت » وان الفرد يسعى دائما لتاكيد ذاته وتحقيقها وتقديرها ، وهو يحتاج إلى مفهوم موجب للذات ، وان مفهوم الذات مفهوم شعورى يعيه الفرد . بينما قد تشتمل الذات عناصر لا شعورية لا يعيها الفرد (٥ : ٧٤) .

مفهوم الذات الايجابى : وتلعب اتجاهات الفرد نحو ذاته دورا مهما فى توجيه سلوكه كما ان فكرة الطالب عن ذاته تلعب دوراً مهما فى تحصيله الدارسى ، وذلك ان الفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالامن النفسى ، وبالقدرة على مواصلة البحث وتحقيق الاهداف ، وتعمل ايضا كقوة ضاغطة على الفرد ، إذ تدفعه إلى مزيد من تحقيق الذات ، وتعزيز المفهوم الايجابى عنها ، أو على الاقل المحافظة على هذه الفكرة ، فكثير من الطلاب يختشون فكرة المعلمين عنهم فيدفعهم ذلك إلى التحصيل خوفا من ضياع هذا لادراك الايجابى ، وقد اوضحت الدراسات المختلفة ان مفهوم الفرد عن ذاته وقدراته عامل اساسى فى التنبؤ بالتحصيل ، هذا بالاضافة إلى أن مفهوم الذات الايجابى يولد الثقة بالنفس ، ويعد من أهم السمات النفسية التى تعطى الشعور بالقدرة والكفاية فى مواجهة كل العقبات والظروف ، وتحقيق الاهداف المرجوه ، فمثل هذا الشعور مدعاه للعمل والانطلاق دون خوف ليجرب الفرد ويناقش ويتحدى وصولا إلى الهدف (١٧ : ١١٢) .

كما توصلت فيوليت فؤاد ١٩٨٥ إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات للأطفال والمستوى الاقتصادى الاجتماعى للاسرة ، بينما وجدت علاقة سالبه بين عدد افراد الاسرة .

وتدل هذه الدراسة على أن مفهوم الذات يتغير عن طريق الخبرات المختلفة التى يمر بها الفرد ، سواء أكانت خبرات تعليمية ، أم سلوكية عملية ، كما أن مفهوم الذات يمكن تعديله عن طريق البرامج التدريبية المختلفة ، وعن طريق الخبرات المعرفية .

ولقد بحث ميلين Millen ١٩٦٦ العلاقة بين القلق ومفهوم الذات ، وذلك باستخدام كل من مقياس مفهوم الذات . بيرز — هاريس ، المستخدم فى الدراسة الحالية ومقياس القلق الظاهر ، والذى وضعه كاستنادا واعوانه Castenda, et al . ولقد كانت معاملات الارتباط عالية تتراوح ما بين — ٠,٥٤ ، — ٠,٦٩ وقد ارتبط القلق بمفهوم الذات إرتباطاً دالا وذا مغزى (٤ : ١٩) .

وفى دراسه حامد زهران ١٩٦٧ عن نظرية الذات والارشاد والعلاج النفسى المركز حول العميل ، اثبتت ان مفهوم الذات يعتبر حجرا أساسياً فى بناء الشخصية والتوافق النفسى ، وتاكد ان مفهوم الذات متعدد الابعاد وتحددت الصفات التى تميز كلا من مفهوم لذات الموجب ، ومفهوم الذات السالب ، وتاكد ان مفهوم الذات الموجب يعبر عن الصحة النفسية والتوافق النفسى ، و ن تقبل الذات يرتبط ارتباطا جوهريا موجبا بتقبل الاخرين وقبولهم ، وان تقبل الذات وفهمها يعتبر بعدا رئيسيا فى عملية التوافق الشخصى ، واعادة التوافق ، وان تكون مفهوم الذات يتأثر بالعوامل الاجتماعية ، مثل اتجاهات الفرد نحو الآخرين ، واتجاهات الاخرين نحو الفرد ، ومن ثم يجب على الوالدين والمربين ان يقدروا دورهم المهم فى نمو مفهوم الذات عند الاطفال والمراهقين (٦ : ٧٨) .

التكيف الاكاديمى واثر المعلمين على مفهوم الذات :

يواجه كثير من الافراد صعوبات مدرسية لا بسبب ضعف قدراتهم العقلية ، بل لانهم تعلموا بأن يعتبروا انفسهم غير قادرين على العمل المدرسى ، وجدير بالذكر ان المدرسة تلعب دوراً مهما فى بلورة مفهوم الذات وتشكيله ، لانها تضم فى صفوفها عددا كبيرا من الطلبة ، وهذا ينطبق أيضا على

المعلمين ، لذا نجد ان العلاقة بين مفهوم الذات ، والتحصيل المدرسى علاقة طردية ، اى أنه إذا كان مفهوم الفرد عن ذاته جيدا وايجابيا فإن تحصيله يكون جيدا وايجابيا هو الآخر (١٦ : ٩١) .

وإذا اردنا ان نزيد تحصيل التلميذ دراسيا ، فيجب علينا ان نعمل على تحسين مفهوم الذات لديه وتشير الدراسات التى اجريت فى هذا المجال ان لإتجاهات الآباء والامهات نحو التحصيل الدراسى اثرا كبيرا فى تحسين مفهوم الفرد لذاته وبالتالى على زيادة تحصيله .

ويتضح مفهوم الطفل عن ذاته كشخص عندما يرى نفسه من خلال اعين معلميه ومن خلال رفاقه وزملائه فى غرفه الدرس . وكذلك عندما يقارن قدراته بتلك القدرات التى توجد لدى رفاقه الذين هم فى نفس السن (١٦ : ٩١) . وقد وجد ان الطموحات التى وضعها الآباء لابنائهم دورا مهما فى تطور مفهوم الذات لدى الأطفال فى مراحل الطفولة فإذا كانت الطموحات التى نضيعها الآباء للأبناء عالية وغير واقعية فإن الطفل يحكم على نفسه بالفشل ، على الرغم من ان بعض الأطفال يرفضون أو يتجاهلون الفشل ، مما تؤدى إلى خلق الميل إلى طلب المساعدة ، ومحاولة اسقاط المسئولية واللوم على الأخرين ، ومهما تكن الاستجابة التى تخلفها تلك الطموحات العالية غير الواقعية التى وضعها الأباء لابنائهم دورا مهما فى تطور مفهوم الذات لدى الأطفال فى مراحل الطفولة ، فإذا كانت الطموحات التى يضعها الاباء للابناء عالية وغير واقعية فان الطفل يحكم على نفسه بالفشل ، على الرغم من ان بعض الاطفال يرفضون او يتجاهلون الفشل ، مما تؤدى إلى خلق الميل إلى طلب المساعدة ، ومحاولة اسقاط المسئولية واللوم على الأخرين ، ومهما تكن الاستجابة التى تخلفها تلك الطموحات العالية غير الواقعية التى يغرسها الاباء لدى الابناء فان من الصعوبة بمكان ازالة الفشل من مفهوم الذات لدى الطفل كما أنه اصبح أساسا للشعور بالنقص وعدم الكفاءة (١٦ : ٩٣) .

ويرى جيلهام Gilham ان الهدف الأول للتربية هو مساعدة الطفل على تقبل ذاته وتقبل الآخرين له . ونرى ان هناك مجموعة من العوامل الهامة التى تعيق تقبل الطفل لذاته وهى :

١ ــ القصور البدنى أو الجسمى أو أى تشوهات جسمية .
٢ ــ البيئة الاسرية غير السمحه .
٣ ــ الانتماء إلى جماعة الاقليات .
٤ ــ البيئة المدرسية التسلطية (١٦ : ٩٤) .

العوامل التى تساعد على تكوين مفهوم الذات الايجابى :

١ ــ معرفة الفرد لقدراته وامكاناته : وذلك لأن الفرد الذى يدرك تماما مستوى قدراته ، وامكاناته الشخصية والمادية وغيرها يستطيع ان يضع لنفسه اهدافا واقعية ، ومستويات معقولة من الطموح ، وهذا يسهل عليه تحقيق الاهداف والوصول إلى تلك المستويات وهذا عامل مهم جدا خصوصا إذا ادركنا ما للنجاح السابق من أثر كبير فى النجاح الحالى واللاحق .

٢ ــ فكرة الفرد عن نفسه وتقديره لذاته : انه كلما كانت فكرة الفرد عن نفسه عاليه وواقعية ، وكان تقديره لذاته مرتفعا ، فانه سوف يتخذ قرارات بشأنه وتنفيذها ، واعتبار نفسه مسئولاً عن تلك القرارات ، وهذا يعطيه الثقة الكبيرة فيما يقوم به من تصرفات ، اما إذا كانت فكرة الفرد عن نفسه وتقديره لذاته ضعيفة ، فإن ذلك يؤدى إلى فقدان الثقة بما تتخذه من قرارات ، وإلى القلق المستمر والتوتر الذى ينتج عن ذلك (١٧ : ١٢٤) .

ويفترض الباحثون ان التحصيل الدراسى يرتبط بشكل قوى مع اعتبار الذات (Self Regard) وقد وجد Wylic ١٩٦٩ ان التحصيل الدراسى يمكن ان يتسبب فى مفهوم الذات التحصيلى ، وهناك افتراض لدى المنتظرين . وهو ان حاجات الطفل التطورية متضمنة مفهوم الذات الايجابى . فهى الاساس للتقدم التربوى (٢٦ : ١٠٥) .

وافترض ساندلدج Sandildhe ، ان دخال برامج رياض الاطفال ما قبل المدرسة قد شاركت فى تحسين مفهوم الذات

وتبعها ارتفاع فى التحصيل الاكاديمى وتستنتج من ذلك انه يمكن ان يسبب مفهوم الذات ارتفاعا فى التحصيل الدراسى وكذلك من الممكن ان يسبب التحصيل الدراسى ايجابية فى مفهوم الذات لدى الطفل وتقوم المحددات الاصلية لمفهوم الذات عامة على العلاقة المبكرة بين الطفل والوالدين من خلال احساسه بالامن ، كما ان مفهوم الذات يتطور من خلال مجموعة من العوامل مثل الخبرات المدرسية ، ونوعية التفاعل بين المعلم والتلميذ وكيفية ونوعية التفاعل بين التلميذ وزملائه فى غرفة الدرس . كانظمة اجتماعية Cohen ١٩٧٦ . ويعتبر الفهم الدقيق لمفهوم الذات من المواضع الهامة فى المعرفة المهنية للمعلم الحديث كما تدخل هذه المعرفة فى التقييم الاكاديمى للطالب ، وفى قياس قدراته العقلية (١٦ : ٩٤) .

وقد ربط تيرى Terry ١٩٧٧ الذات بتحصيل القراءة فى المدرسة الابتدائية ، واشار إلى تاثير ذلك على الانتظام فى المدرسة وسلوك القراءة ، وتوصل فى دراساته إلى أن هناك علاقة بين مفهوم الذات والتغيب عن المدرسة ، وكما قد توصل Qeters ١٩٦٨ ان مفهوم الذات السلبى قد يعيق تحصيل الطفل ، وبالتالى قد يتسبب فى غيابه عن المدرسة ، والأطفال الذين يتركون المدرسة يكونون علاقة ليست صحيحة مع الهيئة التدريبية Reyes ١٩٦٩ (١٦ : ٩٤) .

الدراسات السابقة :

يعرض الباحث فيما يلى لعدد من الدراسات السابقة التى تكشف نتائجها عن طبيعة العلاقة بين نمو مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل والفروق بين الذكور والاناث من اطفال المرحلة الابتدائية « الصف السادس الابتدائى » وتلاميذ السنة الثالثة الاعدادية « فى مرحلة المراهقة » . وذلك فى مفهوم الذات ، حتى يتسنى صياغة الفروض الخاصة بالبحث الحالى .

وتنقسم الدراسات السابقة إلى قسمين :

اولا : دراسات تتصل بالعلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى . والفروق بين الذكور والاناث .

ثانيا : دراسات تتصل بنمو مفهوم الذات والفروق بين الجنسين .

اولا : دراسات تتصل بالعلاقة بين مفهوم الذات

دراسة كوبر سميث Cooper Smith ١٩٥٩ ، وقد طلب فيها من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائى الاجابة على ٥٠ سؤالا لمفهوم الذات كما جمع اجاباتهم على اختبار اسقاطى للشخصية علاوه على قائمة لجمع تقديرات المدرسين لتلاميذهم ، كما عقد عدة مقابلات مع الامهات ، وكذلك التلاميذ انفسهم ، وقد أوضحت نتائج الدراسة ، ان التلاميذ ذوى مفهوم الذات المرتفع يكونون عادة اكثر قدرة على التعبير والتفاعل ، كما يكونون اكثر نجاحا ليس فقط فى المواقف المدرسية وانما ايضا فى المواقف الاجتماعية كما انهم اكثر ايجابية فى المناقشة ، ويعبرون عن انفسهم بوضوح ، ويقبلون النقد بروح طيبة ، علاوة على أنهم اقل قلقا ، ولا يميلون إلى التذمر ، (١٥ : ٢٥٢) .

دراسة Mcmahon, Margo Elizalth ١٩٨٥ وهى دراسة عن مفهوم الذات لدى الاطفال الصم وانجازهم الاكاديمى وأساليب تفاهمهم وذلك على عدد ١٣٥ طفلا ممن تتراوح اعمارهم من ٩ : ١١ عاما بأستخدام ادوات قياس مفهوم الذات والتحصيل المدرسى ، واستبيان عن الاسرة ، وهى دراسة مزودة بمعلومات وصفية عن شخصية الاطفال ومستوى الذكاء ، وقد اتضح أن الاطفال الذين حصلوا على درجات عالية فى التحصيل والأداء احرزوا درجات افضل فى مفهوم الذات ، وان المهارات اللغوية والقدرة على استعمال التراكيب أو الكلام فى جمل مفيده يؤثران بوضوح على قدرة الطفل فى التعامل بنجاح مع البيئة ومن ثم فى التعلم .

دراسة مديحة العزبى سنة ١٩٨٥ : عن مفهوم الذات للقدرة الاكاديمية لدى المتفوقين والمتاخرين تحصيليا ، وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسى والتقييم المدرك من الآخرين ، وقد أوضحت الدراسة وجود علاقة دالة ايجابية

بين مفهوم الذات للقدرة الاكاديمية ، ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ووجود علاقة ايجابية دالة بين مفهوم الذات للقدرة الاكاديمية والتقييم المدرك من الآخرين (الوالدين — المدرسين — الزملاء) وتختلف تلك العلاقة تبعا لقيمة رأى الآخرين بالنسبة للطفل (١٥ : ٢٤٩ — ٢٦١) .

دراسة زتلرزلما إيفى Zettler Zelma Ivey ١٩٨٦ ، وهى دراسة مقارنة بين الإنجاز الاكاديمى ومفهوم الذات والسلوك الدراسى ، والاتجاه نحو العمل المدرسى عند الاطفال وتتكون العينه من الاطفال منهم ٣٦ طفلة ، ٣٦ طفلاً . بالمدارس الابتدائية ، ومنهم من يقيم مع احد الوالدين ، ومنهم من يقيم مع الوالدين كليهما طفلاً واخذت معلومات الانجاز الاكاديمى من درجات الاطفال فى المواد الدراسية المختلفة من سجلات المدرسة ، واستخدمت قائمة لمفهوم الذات ، والاتجاهات نحو المدرسة وسلوك التلاميذ ، ولم يكن هناك فروق فى التحصيل الدراسى بين من يقيم مع والديه عن من يقيم مع احد والديه ، وهناك دلالة عاليه بين مفهوم الذات ودرجة التحصيل الدراسى ، وخصوصا فى المواد اللغوية .

دراسة Misra A. M. عن مركز التحكم ومفهوم الذات وعلاقته بالانجاز الاكاديمى على تلاميذ مدارس الاطفال بالمرحلة الابتدائية ، وقد اشارت النتائج إلى ان الاطفال الذين يتميزون بالضبط الداخلى يتمتعون بمفهوم ذات عال ، وانجاز اكاديمى عال ومدرسوهم يؤيدون ذلك ، والاطفال ذو مفهوم الذات المرتفع اكثر داخليا وأكثر ضبطا من البنات ، ويحصلون على اعلى الدرجات فى الانجاز الاكاديمى .

ثانيا — دراسات اهتمت بنمو مفهوم الذات والفروق بين الجنسين :

دراسة كاتز ١٩٦٧Katz : عن الفروق بين الجنسين فى مفهوم الذات وقد توصل إلى أن الفروق فى الذات الاجتماعية لصالح الاناث عند ١٠ سنوات ولصالح الذكور عند ١٣ سنه (١١ : ٢٢) .

دراسة ابراهيم ابو زيد سنة ١٩٧٦ : والتى اهتمت بالفروق بين الجنسين فى ابعاد مفهوم الذات ، واتضح من الدراسة ان البنات اقل تقبلا للذات ، وللاخرين من البنين ، وكما كانت البنات اقل فى الاتزان الانفعالى من البنين .

دراسة استامنيش ١٩٧٢Stamnych الطوليه عن مفهوم الذات الذى توصل الى ان مفهوم الذات متعدد الابعاد ، وانه يتطور من الطفولة حتى المراهقة على مختلف الأبعاد (١١ : ١٦) .

دراسة ما كوبى ١٩٧٥Maccoby : وعن سناء الضبع ١٩٨٩ فى دراسة ما كوبى فى تتبع الفروق بين الجنسين فى مفهوم الذات ، توصل الى ان الدراسات مازالت بين الرفض والاثبات فى متغير تاثير عامل الجنس فى مفهوم الذات . وارجع ذلك الى تعدد المتغيرات الأخرى المؤثره فى هذا المفهوم ، ومن اهمها البيئة الاجتماعية والوضع الاسرى والمستوى الاقتصادى .

دراسة سناء الضبع سنة ١٩٨٩ : عن نمو مفهوم الذات لدى الأطفال المصريين والسعوديين من الجنسين أوضحت الدراسة عدم حدوث تغيرات جوهرية فى أبعاد مفهوم الذات الفرعية نتيجة تغير الصف الدراسى بنين ، وعدم وجود فروق جوهرية لدى التلميذات المصريات بين الصف الخامس والصف السادس على كافة أبعاد مقياس مفهوم الذات المتمثله فى الخبرات المدرسية ، والعلاقه مع الاصدقاء ، والخبرات الاسرية ، وقد كانت هناك فروق لصالح طالبات المدرسة الابتدائية بمقارنتها على طالبات المرحلة الاعدادية فى مفهوم الذات هذا بالنسبة للعينة المصرية . وقد اوضحت وجود اختلاف دال فى مفهوم الذات لدى التلاميذ السعوديين باختلاف الصف الدراسى ، لصالح تلاميذ المرحلة الابتدائية وايضا وجود فروق معنوية بين درجات التلميذات السعوديات فى الصف السادس الابتدائى عن الصف الثانى الاعدادى لصالح الصف السادس ، معنى هذا ان مفهوم الذات فى المرحلة الابتدائية يكون عاليا بعدها ينخفض فى المرحلة الاعدادية .

دراسة يوسف عبد الفتاح ١٩٨٩ : بغرض مقارنه مفهوم الذات لدى الجنسين من طلبه الامارات العربية ، وغيرهم من العرب ، وقد اعتمدت الدراسة في اختيار العينة على محكين رئيسيين هما الجنس ذكور — اناث ، والجنسية وذلك على عينة من أهل الامارات العربية ، واخرى من الوافدين العرب . واتضح ان هناك فروقا داله احصائيا في بعض ابعاد مفهوم الذات بين الطلاب الذكور والطالبات الاناث في المرحلة الثانوية ، وان هناك فروقا داله احصائيا في بعض ابعاد مفهوم الذات بين طلاب دوله الامارات وبين الطلاب من جنسيات عربية اخرى (مصرية — سورية — فلسطينية) في المرحلة الثانوية لصالح الاناث . وان تأثير متغير الجنس كان دالا في ثلاثة جوانب من ابعاد مفهوم الذات ، وهذه الجوانب هى مفهوم الذات المثالية ، ومفهوم الذات الواقعية ، والتباعد ، وان هناك فروقا بين الذكور العرب ، والاناث العربيات في بعض مفهوم الذات المثالية ، لصالح الذكور العرب ، ولم تظهر النتائج فروقا لدى أبناء الامارات من الجنسين ، مما يعنى تقاربا بين المراهقين في الصورة المأمولة .

تعليق على الدراسات السابقة :

يتضح مما سبق عرضه عن نمو مفهوم الذات ودوره وارتباطاته مع التحصيل الدراسي والفروق بين الجنسين .

١ — إن مفهوم الذات نتاج اجتماعى وان الخبرات في مراحل الطفولة ، وأساليب التنشئة الاجتماعية ، والعوامل الاسرية والاجتماعية ، ورؤى الآخرين وخاصة الوالدين والمدرسين من أهم العوامل التى تعمل مع تشكيل مفهوم الذات .

٢ — ان مفهوم الذات يعمل كقوة موجهة ودافعة للسلوك ، فتدفع المفاهيم الإيجابية عن الذات والفرد إلى مواجهة الحياة ، واقتحام المواقف الجديدة بشجاعة ويتصرف وفق هذا المفهوم ، في حين يشعر ذوو المفاهيم السالبه عن الذات بالعجز والفشل ، ويتصرفون في ضوء ذلك .

٣ — ان المفاهيم السالبة عن الذات ترتبط بالانحراف والاضطراب النفسى في حين ترتبط المفاهيم الايجابية مع السواء .

٤ — ولقد حاولت العديد من الدراسات معرفة العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى ، وبعض هذه الدراسات اخفقت في ايجاد أية علاقة بينها شانج ١٩٧٥ ، الا ان دراسات اخرى ابرزت وجود علاقة ايجابية بينهما « بروك اوفر Brookover ١٩٦٤ » ، درابن ١٩٧٨ ، بل اوضحت هذه الدراسات ان العامل الاساسى في التحصيل الدراسى هو مفهوم الذات « الكند Elkind ١٩٧٨ » ، ومن هنا برزت اهمية مفهوم الذات لدى التلاميذ .

وعن نحو مفهوم الذات والفروق بين الجنسين في هذا المتغير . فقد أوضح كاتز سنة ١٩٦٧ ان الفروق بين الجنسين في الذات الاجتماعية لصالح الإناث عند سن ١٠ سنوات . ولصالح الذكور عند ١٣ عام . وقد أوضح ماكوبى ١٩٧٥ عن الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات . ان الدراسات مازالت بين الرفض والإثبات في متغير تأثير عامل الجنس في مفهوم الذات ، وارجع ذلك إلى تعدد المتغيرات الاخرى المؤثرة في هذا المفهوم ، وعن نمو مفهوم الذات فقد أوضحت سناء الضبع سنة ١٩٨٩ عدم حدوث تغيرات جوهرية في مفهوم الذات نتيجة تغير الصف الدراسى ، وعدم وجود فروق جوهرية لدى التلميذات بين الصف الخامس والسادس ، وقد كانت هناك فروق لصالح طالبات المدرسة الابتدائية بمقارنتها مع طالبات المرحلة الاعدادية في مفهوم الذات لدى المصريات . وقد وجدت فروق دالة في مفهوم الذات لدى التلاميذ السعوديين بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة الاعدادية . لصالح تلاميذ المرحلة الابتدائية . معنى هذا إن الدراسات تنقسم بين مؤيد لوجود فروق ، ورافض لوجود فروق في نمو مفهوم الذات وفى المقارنة بين الجنسين .

الدراسة الميدانية :

اولا — عينة البحث : وتتكون من (٢٢٢) تلميذا وتلميذة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية والاعدادية . وزعت على أربعة مجموعات فرعية ، والجميع من مدرسة بلعرب الابتدائية الاعدادية بمدينة صور بالمنطقة الشرقية بسلطنة عمان منهم ٩٤ من تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة الاعدادى تتراوح اعمارهم بين ١٥ : ١٧ عاما ، ١٢٨ تلميذا وتلميذة بالسنة السادسة الابتدائية يتراوح اعمارهم من ١١ إلى ١٣ عاما والجدول رقم (١) يوضح توزيع العينة .

جدول رقم (١)

يوضح توزيع افراد العينة على المستويات الدراسية:الثالثة الاعدادى،والسادسة الابتدائية،ونسبتها المئوية ذكور واناث

الرقم	النوع	المستوى	العدد	النسبة المئوية
١	ذكور	الثالثة الاعدادى	٥٧	٢٥,٦٧٪
٢	اناث	الثالثة الاعدادى	٣٧	١٦,٦٧٪
٣	ذكور	السادسة الابتدائى	٦٩	٣١,٠٨٪
٤	اناث	السادسة الابتدائى	٥٩	٢٦,٥٨٪
	المجموع	-	٢٢٢	

ثانيا — الادوات المستخدمة فى الدراسة :

١ — مقياس مفهوم الذات للاطفال ١٩٨٤ ، وهذا المقياس وضعه فى الأصل (أ . ف بيرز ، د. ب هاريس) واعده للبيئة العربية جابر عبد الحميد جابر ، مديحة محمد العزبى واستخدم فى دراسات عديدة ، وهو اداة صممت لتلائم الاطفال والمراهقين ويستطيع الطفل أو المراهق أن يقدم تقريرا عن ذاته من خلال هذا المقياس فى فترة زمنية تتراوح ما بين ١٥، ٢٠ دقيقة ويصلح المقياس للتطبيق جماعيا على أطفال بدأوا من الصف الخامس الابتدائى من (١١) عاماً كما يمكن تطبيقه فرديا على اطفال أصغر سنا وقد وضعت عبارات المقياس من الأطفال عما يحبونه ، وما لا يحبونه فى انفسهم ، والتى صنفها فى الفئات الاتية الخصائص الجسمية والمظهر العام ، الملبس والهيئة وسلامة الصحة والجسم والمنزل والاسرة ، والاستمتاع بالترويح عن النفس ، والقدرة على الالعاب الرياضية واللعب ، والتحصيل الدراسى ، والاتجاهات نحو المدرسة ، والقدرات الفعلية والمواهب الخاصة ، الموسيقى ، والفنون ، والشخصية والخلق والنزعات الإنفعالية ويتكون المقياس من ٨٠ عبارة ، ولقد اثبتت الدراسات الاستطلاعية ان العبارات فى مستوى فهم الاطفال .

ثبات الاختبار : استخدم الباحث الحالى طريقة اعادة الاختبار Test – Re test بتطبيق الاختبار على ٣٠ من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائى وكان معامل الثبات ٠,٨٧٦ وهو ثبات عالى ومقبول .

صدق الاختبار : ١ — استخدم الباحث صدق التحكيم فقد عرض المقياس على خمسة من أعضاء من هيئة تدريس علم النفس بالكلية ، ونالت عبارات المقياس موافقة من ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ .

٢ — المقارنة الطرفية بين أعلى ٢٧٪ من الأطفال فى مفهوم الذات ، بأقل ٢٧٪ من الاطفال فى درجات مفهوم الذات ن = ٩٧ وموضح ذلك بالجدول رقم (٢) .

جدول رقم (٢) المتوسط الحسابي للدرجات الطرفيه وانحرافاتها المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة بين اصحاب مفهوم الذات المنخفض

مفهوم الذات المرتفع ن = ٢٦		مفهوم الذات المنخفض ن = ٢٦		قيمة ت	مستوى الدلالة
م ١	ع ١	م ٢	ع ٢		
٥٨,٨٢	١٦,٤٥	٤٨,٣٤	٤,٢٣	٤,٣٦٣	,٠١

٢ ـ التحصيل الدراسي : استخدمت مجموع درجات الطلاب والطالبات التي حصلوا عليها في الجزء الاول من العام الدراسي في المواد الدراسية المختلفة ، لتوضح التحصيل الدراسي للتلاميذ والتلميذات والفروق بينها ، وذلك في مجموع الدرجات في المواد التالية : التربية الاسلامية واللغة العربية ، والرياضيات ، والمواد الاجتماعية واللغة الانجليزية ، والعلوم والتربية الفنية ومجموع درجات الطلاب في هذه المواد يساوى درجاتهم في التحصيل الدراسي .

النتائج وتفسيرها

الفرض الأول : يوجد معامل ارتباط موجب بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي وللتحقق من صحة هذا الفرض ، استخدمت معادلة بيرسون للتعرف على معامل الارتباط بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي وذلك في العينة الكلية ن = ٢٢٢ وكانت ر = ٠,٢٢٥ وهى علاقة ايجابية دالة عند ٠١,٠ ، وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض ، وهذا يتفق مع ابحاث كل من بروك أوفر Brookover ١٩٦٤ ، ورابن Rubin سنة ١٩٧٨ حيث أوضحت ايضا هذه الدراسات ان العامل الاساسى في التحصيل الدراسي هو مفهوم الذات (الكند Elkind ١٩٧٨) ، ومن هنا برزت أهمية مفهوم الذات لدى التلاميذ ، وايضا يتفق مع بحث Misra – A. M. ١٩٨٧ ،

والذى يؤكد على ان الأطفال الذين يتمتعون بمفهوم ذات عال يتمتعون بانجاز اكاديمى عال ، ومدرسوهم يؤكدون ذلك . ودراسة سميث تل Smith. T. L ١٩٨٩ عن مفهوم الذات وتوقع الانجاز الاكاديمى ، الذى أوضح وجود عوامل تشبع فيها مفهوم الذات والانجاز الاكاديمى في عينة الاطفال الذكور ، ويتفق مع بحث مديحة العزبى سنة ١٩٨٥ والذى اوضحت فيه وجود علاقة دالة ايجابية بين مفهوم الذات للقدرة الاكاديمية ، ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ويتفق مع دراسة كوبر سميث Cooper Smith ١٩٥٩ الذى اوضح فيه ان التلاميذ ذوى مفهوم الذات المرتفع يكونون اكثر نجاحا ليس في التحصيل الدراسي فقط وانما ايضا في المواقف الاجتماعية كما انهم اكثر ايجابية في المناقشة .

وتختلف هذه النتيجة من بحث شانج Chang ١٩٧٥ الذى أوضح عدم وجود علاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي .

الفرض الثاني : توجد فروق دالة بين مجموعة الارباعى الأعلى من التلاميذ والتليمذات في مفهوم الذات ، وبين مجموعة الارباعى الادنى من التلاميذ والتلميذات وذلك في التحصيل الدراسي .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في التحصيل الدراسي ، والانحراف المعيارى وقيمة «ت» وذلك بين مجموعة الارباعى

الاعلى فى مفهوم الذات ن = ٣٥ ، ومجموعة الارباعى الادنى من التلاميذ والتلميذات فى مفهوم الذات ن = ٣٥ وذلك على أ — على تلاميذ وتلميذات الصف السادس ، الابتدائى ن الكلية = ١٢٨ ب — على تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الاعدادى مجموعة الارباعى الاعلى والادنى ن = ٢٦ والعينة الكلية للصف الثالث الاعدادى = ٩٤ تلميذ وتلميذة ويوضح ذلك الجدول رقم (٣) ، ورقم (٤) .

جدول رقم (٣) يوضح المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى وقيمة «ت» ومستوى الدلالة ، وذلك بين مجموعة الارباعى الاعلى فى مفهوم الذات ومجموعة الأرباعى الادنى فى مفهوم الذات فى متغير التحصيل الدراسى لتلاميذ الصف السادس الابتدائى البنين والبنات . (ن) الارباعى = ٣٥ .

جدول رقم (٣)

المجال	المجموعات	المتوسط الحسابى للتحصيل الدراسى	الانحراف المعيارى	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسى	مجموعة الارباعى الاعلى فى مفهوم الذات ن = ٣٥	٢١٢,٠٦	٤٠,٧٠		
	مجموعة الارباعى الادنى فى مفهوم الذات ن = ٣٥	١٨٨,٨٢	٢٨,٣٩	٢,٧٢٧	,٠١

يتضح من الجدول رقم (٣) أن هناك فروقا دالة بين متوسط درجات التلميذ والتلميذات فى الصف السادس الابتدائى وذلك بين أصحاب مفهوم الذات العالى وبين مفهوم الذات المنخفض لصالح اصحاب مفهوم الذات الايجابى العالى وهذا يؤكد ان اصحاب مفهوم الذات العالى اكثر تحصيلا من اصحاب مفهوم الذات المنخفض .

وهذا يتفق مع بحث محمود عطا حسين ١٩٨٧ الذى يرى ان مفهوم الذات يعمل كقوة موجهة ودافعه للسلوك ، فتدفع المفاهيم الايجابية عن الذات والفرد إلى مواجهة الحياة واقتحام المواقف الجديدة بشجاعة ، ويتصرف وفق هذا المفهوم ، فى حين يشعر ذوو المفاهيم السالبة بالعجز والفشل ، ويتصرفون فى ضوء ذلك .

(ب) وللتحقق من صحة هذا الفرض ايضا استخدم الباحث المتوسط الحسابى لدرجات التلاميذ والتلميذات فى التحصيل الدراسى ، والانحراف المعيارى وقيمة «ت» وذلك بين مجموعة الارباعى الاعلى فى مفهوم الذات ن = ٢٦ ، وبين مجموعة الارباعى الادنى فى مفهوم الذات والعينة الكلية للصف الثالث الاعدادى ن = ٩٤ جدول رقم (٤) .

جدول رقم (٤) يوضح المتوسط الحسابى لدرجات التلاميذ والتلميذات فى التحصيل الدراسى ، والانحراف المعيارى ، وقيمة (ت) ومستوى الدلالة ، وذلك بين مجموعة الارباعى الأعلى فى مفهوم الذات ومجموعة الارباعى الادنى فى مفهوم الذات لتلاميذ الصف الثالث الاعدادى البنين والبنات «ن» الارباعى = ٢٦.

جدول رقم (٤)

المجال	المجموعات	المتوسط الحسابى للتحصيل الدراسى	الانحراف المعيارى	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسى	مجموعة الارباعى الاعلى فى مفهوم الذات	٢٠٥,١١٥	٤٩,٤٨	١,٤٦	غير دالة
	مجموعة الارباعى الادنى فى مفهوم الذات	١٨٦,٦٩	٤٢,٤٨		

من الجدول رقم (٤) وباستخدام اختبار «ت» لم يتضح وجود فروق دالة بين اصحاب مفهوم الذات الايجابى العالى ، وبين اصحاب مفهوم الذات المنخفض وذلك فى متغير التحصيل الدراسى لتلاميذ وتلميذات الصف الثالث الاعدادى وهذه القيمة تتفق مع بحث شانج ١٩٧٥ . ويتفق مع بحث يوسف عبد الفتاح سنة ١٩٨٩ حيث لم تظهر فروقا فى مفهوم الذات مما يعنى تقاربا بين المراهقين والمراهقات فى الصورة المأمولة . وبالتالى لم يظهر فروقا فى التحصيل الدراسى . وقد يرجع ذلك إلى تعدد كل من العوامل المؤثرة فى مفهوم الذات والعوامل المؤثرة فى التحصيل . .

معنى هذا ان الفرض الثانى قد تحقق فى عينة تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائى ولم يتحقق مع تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الاعدادى اى انه تحقق جزئيا ،

الفرض الثالث : توجد فروق ذات دلالة احصائية فى مفهوم الذات بين الذكور والاناث فى كل من الاطفال والمراهقين لصالح الاناث .

(أ) للتحقق من هذا الفرض . إستخدم الباحث اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين الذكور والاناث فى مفهوم الذات ويوضح ذلك الجدول رقم (٥) .

جدول رقم (٥) يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة «ت» ومستوى الدلالة وذلك بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث فى متغير مفهوم الذات لتلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائى $ن_١$ اناث = ٥٩ ، $ن_٢$ ذكور = ٥٩

جدول رقم (٥)

المجال	المجمـــوعات	المتوسط الحسبى لدرجات الاطفال فى مفهوم الذات	الانحراف المعيارى	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مفهوم الذات	مجموعة الاطفال الاناث بالسادسة الابتدائى ن = ٥٩	٥٦,٠٦	٦,١١٤		
	مجموعة الاطفال الذكور بالسادسة الابتدائى ن = ٦٩	٥٢,٢٤	٨,٩٩	٢,٩٥٤	,٠١

يتضح من الجدول رقم (٥) ان هناك فروقا دالة احصائيا بين متوسط درجات الاطفال الإناث تلميذات الصف السادس الابتدائى فى مفهوم الذات وبين متوسط درجات الأطفال الذكور تلاميذ الصف السادس الابتدائى وذلك فى مفهوم الذات لصالح مجموعة الاناث وذلك باستخدام الاختبار المطبق فى هذه الدراسة . وهذا يؤكد صحة الفرض .

(ب) وللتحقق من صحة هذا الفرض ايضا استخدم الباحث اختبار «ت» للتعرف على الفروق بين الذكور والاناث فى مفهوم الذات بين الذكور والاناث فى مرحلة المراهقة وهم طالبات الصف الثالث الاعدادى وطلاب الصف الثالث الاعدادى ، ويوضح ذلك الجدول رقم (٦) .

جدول رقم (٦) يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة «ت» ومستوى الدلالة وذلك بين متوسط درجات الاناث فى متغير مفهوم الذات لتلاميذ وتلميذات الصف الثالث الاعدادى أى ما هم فى مرحلة المراهقه ن١ اناث = ٣٧ ، ن ٢ ذكور = ٥٧ .

جدول (٦)

المجال	المجموعات	المتوسط الحسبى لدرجات مفهوم الذات	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
مفهوم الذات	مجموعة الاناث بالصف الثالث الاعدادى ن = ٣٧	٥٦,٢٧	٦,٥١١		
	مجموعة الذكور بالصف الثالث الاعدادى ن = ٥٧	٥٣,٧٠	٥,٩٠٥	٢,٨٣٦	٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٦) ان هناك فروقا دالة بين متوسطات درجات الذكور وبين متوسط درجات الاناث فى مفهوم الذات وذلك لصالح الاناث فى المقياس المطبق لمفهوم الذات فى هذه الدراسة على تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الاعدادى . وهم فى مرحلة المراهقة .

ومن الجدولين السابقين (٥) ، (٦) يتضح ان هناك فروقا دالة فى مفهوم الذات بين الذكور والإناث لصالح الاناث ، وقد يكون السبب فى ارتفاع مفهوم الذات لدى الاناث يرجع إلى طبيعة الاناث ، والتقدم الذى طرأ على المجتمع العمانى . حيث خرجت الاناث إلى التعليم والعمل بشكل جاد يمثل ظاهرة اجتماعية ، وشارك ما اتاحه المجتمع العمانى من فرص التعليم وتطوير ونمو المرأة العمانية فى رفع مفهوم الذات لديهم ويتفق هذا مع بحث كاتز Katz ١٩٦٧ عن الفروق بين الجنسين فى مفهوم الذات . فقد توصل إلى أن الفروق فى الذات الاجتماعية دالة لصالح الاناث عند ١٠ سنوات عمرية ويتفق هذا مع دراسة حزم عبد الواحد سنة ١٩٧٩ عن وجود فروق دالة فى مفهوم الذات بين الجنسين لصالح الاناث فى الاعمار من ٨ : ١٠ سنوات ، وهو يختلف مع نتائج بحث يوسف عبد الفتاح ١٩٨٩ الذى اثبتت وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور .

الفرض الرابع :

يوجد تغير فى مفهوم الذات بين تلاميذ الصف الثالث الاعدادى (فى مرحلة المراهقة) وبين تلاميذ الصف السادس الابتدائى (فى مرحلة الطفولة) ، وبين تلاميذ الصف الثالث الاعدادى فى مرحلة المراهقة ، وبين تلميذات الصف السادس الابتدائى . فى مرحلة الطفولة .

وللتحقق من صحة هذا الفرض :

(أ) استخدم الباحث اختبار «ت» للتعرف على وجود دلاله احصائية بين متوسط درجات التلاميذ فى الصف الثالث الاعدادى (ذكور) وهم فى مرحلة المراهقة ، وبين متوسط درجات التلاميذ فى الصف السادس الابتدائى (ذكور) وهم فى مرحلة الطفولة ، وذلك فى مفهوم الذات ، ويوضح ذلك الجدول رقم (٧) .

جدول رقم (٧) يوضح متوسط درجات التلاميذ (ذكور) والانحراف المعيارى وقيمة ت ، وذلك فى مفهوم الذات . بين تلاميذ الصف السادس الابتدائى (اطفال) وبين تلاميذ الصف الثالث الاعدادى (مراهقين) ن١ للاعدادى = ٥٧ ، ن ٢ للابتدائى = ٦٨

جدول رقم (٧)

المجال	المجموعات	المتوسط الحسابى لدرجات مفهوم الذات	الانحراف المعيارى	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مفهوم الذات	مجموعة تلاميذ الصف الثالث الاعدادى ن = ٥٧	٥٣,٧٠	٥,٨٢	١,٦٥	غير دالة
	مجموع تلاميذ الصف السادس الابتدائى ن = ٦٨	٥١,٦٢٨	٨,٩٩		

يتضح من الجدول رقم (٧) انه لا توجد دلالة بين متوسط درجات تلاميذ الصف الثالث الاعدادى (من هم فى مرحلة المراهقة) وبين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس الابتدائى (من هم فى مرحلة الطفولة) وذلك فى مفهوم الذات . أى انه لم يحدث تغير فى مفهوم الذات بين المراهقين والاطفال فى الذكور .

(ب) وللتحقق من صحة الفرض على مجموعتين من الاناث الاولى تتكون من ٣٧ تلميذة بالصف الثالث الابتدائى يمثلون مرحلة الطفولة المتأخرة ، وباستخدام قيمة «ت» حتى يمكن التعرف على مدى التغير الذى يطرأ على مفهوم الذات من مرحلة الطفولة الى المراهقة ويوضح ذلك الجدول رقم (٨) .

جدول رقم (٨) يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة ت ، وذلك بين متوسط درجات التلميذات « الاناث » فى مرحلة المراهقة « بالصف الثالث الاعدادى ، وبين متوسط درجات التلميذات « فى مرحلة الطفولة » بالصف السادس الابتدائى ، وذلك فى مفهوم الذات تلميذات الاعدادى ن = ٣٧ ، تلميذات الابتدائى ن = ٥٩ .

جدول رقم (٨)

المجال	المجموعات	المتوسط الحسبى لمفهوم الذات	الانحراف المعيارى	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مفهوم الذات	مجموعة تلميذات الصف الثالث الاعدادى ن = ٣٧	٦,٤١	٥٦,٥١	,٣٧٦	غير دالة
	مجموعة تلميذات الصف السادس الابتدائى ن = ٥٩	٦,١٤	٥٦,٠٦		

من الجدول رقم «٨» يتضح ان الفرض لم يتحقق حيث لا يوجد دلالة احصائية بين متوسط درجات مفهوم الذت لدى تلميذات الصف الثالث الاعدادى « الذين يمثلون مرحلة المراهقة وبين متوسط درجات مفهوم الذات لدى تلميذات الصف السادس الابتدائى ، أى أنه ليس هناك تغير فى مفهوم الذات لدى الإناث من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة ، وقد يكون ذلك نتيجة تقارب بين الأفراد الاناث فى مرحلة الطفولة والمراهقة فى مفهوم الذات . أو يرجع إلى طبيعة المجتمع العمانى . الذى يعيش حياة ثقافية واجتماعية واقتصادية جيدة . ويتيح الفرصة للإناث للتعليم والمشاركة فى العمل . وتحمل مسئولية تطوير المجتمع وفى اسرع وقت ممكن ، وهذه النتيجة تتعارض مع بحث ثناء الضبع ١٩٨٩ ، والتى توضح فيه ان هناك دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لمفهوم الذات . بين الأطفال والمراهقين لصالح الأطفال وتتفق نتيجة البحث الحالى مع دراسة يوسف عبد الفتاح ، والذى يوضح ان مفهوم الذات يتقارب بين الأفراد فى مرحلة المراهقة .

توصيات تربوية :

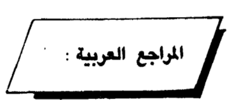
من نتائج هذه الدراسة نخرج بالتوصيات الاتية :

١ ــ إن هناك معامل ارتباط دال موجب بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى أى أنه كلما ارتفع مفهوم الذات لدى

الأفراد زاد التحصيل الدراسى . وهذا عامل مهم فى العملية التعليمية . وفى المردود التربوى . واقتصاديات التعليم .

٢ ـــ للأفراد الذين يتعامل معهم الطفل مثل الوالدين ، والمعلمين ، واعضاء المجتمع القريبين منه وجماعة الاصدقاء اثر كبير فى نمو مفهوم الذات الايجابى لديه . ولهم تأثير ايضا فى تكوين مفهوم ذات سلبى لدى الطفل . ولذلك يجب على الوالدين مراعاة أهمية دورهم فى نمو مفهوم الذات لدى الاطفال النمو الصحيح وتنمية تقبل الطفل لذاته ، وتنمية تكوين مفهوم للذات ، وتنمية واحترام الذات ، والثقة بالذات لدى الطفل . ويشارك المعلمون . بقدر كبير فى تكوين مفهوم الذات الايجابى أو السلبى حين انتقال الاطفال إلى المدرسة . مما يكون له اثر كبير على الانجاز الأكاديمى للتلميذ .

٣ ـــ تقدير الدور الخطير الذى يقوم به الكبار بصفة عامة فى نمو مفهوم الذات وتقدير دور وسائل الاعلام بصفة خاصة ، ويجب على الجميع ان يهدفوا إلى اعطاء خبرات ملائمة للنمو السوى للذات ، وهذا يؤثر ليس فقط فى عملية التعلم والتحصيل الدراسى بل ايضا على سلوك الطفل والمراهق فى الحياة بصفة عامة .



المراجع العربية :

١ ـــ ابراهيم ابو زيد : مفهوم الذات لدى الجنسين وعلاقته بالاتزان الانفعالى الانجلو ، القاهرة ، ١٩٦٧ .

٢ ـــ احمد بلقيس ، توفيق مرعى : التربية العملية ، وزارة التربية والشباب ، سلطنة عمان ١٩٨٥ .

٣ ـــ ثناء يوسف الضبع : نحو مفهوم الذات لدى الأطفال المصريين والسعوديين من الجنسين ، دراسة مقارنة على المرحلة الابتدائية والاعدادية ، المؤتمر السنوى الثانى للطفل المصرى ، تنشئته ورعايته المنعقد بالقاهرة من ٢٥ ـــ ٢٨ مارس ١٩٨٩ من (ص ٢٢١ ـــ ص ٢٤٣) .

٤ ـــ جابر عبد الحميد ، ومديحة محمد العزبى : مقياس « بيرز ـــ هاريس » كراسة التعلميات ـــ غير موضح جهة النشر ، سنة ١٩٨٤ .

٥ ـــ حامد زهران : علم نفس النمو الطفولة والمراهقة ، عالم الكتب ١٩٧٥ ، القاهرة .

٦ ـــ حامد زهران : الصحة النفسية والعلاج النفسى ، عالم الكتب ١٩٧٥ ، القاهرة .

٧ ـــ حامد عبد القادر : دراسات فى علم النفس ، النهضة العربية ١٩٧٥ ، القاهرة .

٨ ـــ حزم على عبد الواحد : دراسة لتطور مفهوم الذات لدى الأطفال ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الاداب ، جامعة عين شمس ١٩٧٩ .

٩ ـــ حسن مصطفى عبد المعطى : مفهوم الذات لدى المعوقين جسميا ، المؤتمر الرابع لعلم النفس من ٢٥ ـــ ٢٧ يناير سنة ١٩٨٨ القاهرة .

١٠ ـــ صلاح احمد مراد : مفهوم الذات والخبرة التدريسية لدى معلمى المرحلة الاولى الملتحقين وغير الملتحقين بالتاهيل التربوى ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد التاسع مايو ١٩٨٨ ، الجزء الثالث .

١١ ـــ عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم : مفهوم الذات فى مراحل النمو التعليمية وعلاقته بسمات الشخصية ، والتحصيل ـــ رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة المنيا سنة ١٩٨٠ .

١٢ ـــ فيوليت فؤاد ابراهيم : العلاقة بين مفهوم الذات ، وبعض العوامل الاقتصادية والاجتماعية والبيئية لدى اطفال دار الحضانة كتاب المؤتمر الأول لعلم النفس ابريل سنة ١٩٨٥ .

١٣ ـــ محمد بيومى على حسن : تقدير الذات لدى التلاميذ ذوى التحصيل الدراسى المنخفض المؤتمر الخامس لعلم النفس من ١٢ ـــ ٢٣ يناير ١٩٨٩ القاهرة (ص ٤٠٢ ـــ ٤١٥) .

١٤ ـــ محمود عطا حسين : مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الطمأنينية الانفعالية ، مجلة العلوم الاجتماعية ـــ المجلد الخامس عشر ـــ العدد الثالث خريف ١٩٨٧ ، جامعة الكويت ، ص ١٠٣ ـــ ١٢٨ .

١٥ ـــ مديحة محمد العزبى : مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية ، لدى

المتفوقين والمتأخرين تحصيليا ، وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسى . والتقييم المدرسى من الاخرين . المؤتمر الاول لعلم النفس ابريل سنة ١٩٨٥ القاهرة .

١٦ ــ نابغة قطانى ، محمد برهوم : طرق دراسة الطفل ـــ دار الشروق للنشر والتوزيع عمان الاردن ، ١٩٨٩ .

١٧ ــ نصر الدين العلى وآخرون . التكيف والارشاد النفسى وزارة التربية والتعليم والشباب سلطنة عمان ١٩٨٩ .

١٨ ــ يوسف عبد الفتاح محمد ، دراسة مقارنة لمفهوم الذات لدى الجنسين من طلاب الامارات وغيرهم من العرب ـــ مجلة علم النفس ، العدد الثانى عشر الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٩ القاهرة .

المراجع الاجنبية :

19 — brookover, W. et al., self Concept of ability and social achivement Social Education. Vol 37. pp. 271–279, 1964.

20 — Change T—1975. & Self concept, ego ideal and the response to action, Sociological social Research vol. So. pp. 78–88.

21 — Elkind, D. Je Weiner, I. : Development of the child, New York. John Wiley Je Sons, tnc. 1978.

22 — Herbert W.M. and Rosalie, D. (1984) : Self Description Questionnaire. The construct validity of Muktididmentional self concept Rating by late addescent journal of Educational Measurement vol. 20 (2), 153–174.

23 — Lewin, K. (1960) : patern of aggressive Behaviour in Expermintally Created Social Climates Journal Psychology.

24 - McCandless B.R., Children Behavior je development New York, Holt, 1967.

25 — McMahon, Margo Elizabeth, Ed. D. The Comparison of the Self Concept of young Deaf Children with their Academic Achivement and Communication style Dissertation Abstracts International Vol. 46, No.07 January 1986.

26 — Misra A.M. Locus of Control and self–concept as related to academic achivement Journal of psychological achivement Journal of psychological Researches 1987 May vol. 31 (2) 111–115.

27 — Purky W.W. Self Concept And School Achivement Englewood Cliffs N.J. Prentice Hall 1970.

28 — Rubins R. Stability of Self esteem rating and their relation to academic achievement psychology in Schools, vol. 15, pp. 430–433, 1978.

29 — Shella M. Pottebown (1986) : is there a causal relationship between self–concept and Academic, achivement, Journal of Educational Research, January vol. 79 (pp. 105–144).

30 — Smith T.L. Self–concept and teacher expectation of academic achivement inelementary school children. Journal of instructional Psychology 1988 Jun vol. 15 (2) 78–83.

31 — Zettler, Zelma Ivey. A comparison of children from single and two parent Family Constellations on the Dimentions of academic achievement, self concept, school Behaviours, and attitudes to ward school Related Factors 1986, pp. 140, Education, Ratting 4037–A.

التفكير التجريدى لدى مرضى الفصام الهذائى المزمن في مقابل مرضى الفصام غير الهذائى باستخدام الأمثال العامية المصرية

د. محمد نجيب أحمد الصبوة

مدرس علم النفس

كلية الآداب — جامعة القاهرة

مقدمـــة :

يهدف البحث الحالى إلى استخدام الأمثال العامية المصرية للتمييز موضوعيا بين مرضى الفصام الهذائى — Chronic paranoid non paraoidscizophrenic patients بفئاته المختلفة وبين بعضها البعض من ناحية ، ثم التمييز بين كل فئة منها على حده وبين جماعة ضابطة من الأسوياء من ناحية أخرى . هذا وينقسم مرضى الفصام غير الهذائى إلى أربع فئات تشخيصية هى : مرضى الفصام البسيط ، ومرضى الفصام المتبقى ، ومرضى الفصام التخشبى ، ومرضى فصام المراهقة .

ويعنى التفكير التجريدى Abstract thinking فى أبسط صوره : أن يكون فى مقدور المرء إدراك واستخلاص أوجه الشبه الأساسية بين مجموعة من المواقف أو العناصر أو الأشياء أو الأحداث دون أوجه الاختلاف ، انطلاقا من عنصر أو خبرة أو موقف واحد هو الذى يكون ماثلا امامه أو فى ذهنه .

ولقد تم دراسة هذا الموضوع ، وكذلك تم دراسة المفاهيم والمبادىء المجردة بشىء من التفصيل فى إطار الفلسفة وعلم المنطق ، حيث اهتم الفلاسفة بماهيات الأشياء ومحاولة الكشف عن جوهرها ، وكان كل ذلك قبل أن يبدأ أرسطوطاليس فى وضع أسس وقواعد علم المنطق الذى يدرس دقة قواعد التفكير السليم .

« أما البدايات الأولى لتناول هذا الموضوع سيكولوجيا ، فقد بدأت حين حاول علماء النفس الكشف عن العمليات العقلية والنفسية التى تقف خلف المعارف المختلفة للإنسان،والكشف عن دورها فى توجيه السلوك الإنسانى ، وخالفوا فى هذا الكثير من التفكير الفلسفى ؛ « فإذا كان الفلاسفة يرون أن المفاهيم والمبادىء والأفكار الكلية تدل على معان مطلقة لها سمة الخلود والمثالية ، فإن علماء النفس يرون أن المفاهيم يتم اكتسابها اعتماداً على الخبرة والتعليم والاستبصار بكل المجال الظاهرى الطبيعى الموجود . وربما يكون هذا الاتجاه فى التفكير هو الذى أعطى لعلم النفس موضوعيته ، وأخضع موضوعا شائكا مثل هذا الموضوع للدراسة التجريبية » (م . ن. الصبوة ، ١٩٨٣ ، ص ٤) .

إذن دراسة هذا الموضوع لم تعد قاصرة على الفلاسفة وعلماء

المنطق ، وإنما أصبح لعلم النفس دوراً هاماً فيها ، أبرز معالم هذا الدور هو أخضاع هذه الظاهرة للتجريب بعد أن كان الفكر محصورا فى قوالب جامدة تحكمه ، وظلت مسيطرة عليه منذ ما يزيد على عشرين قرنا من الزمان . وسنحاول هنا أن نرى البدايات الأولى لدراسة التفكير التجريدى لدى الإنسان السوى والمريض ، عندما يوضع كل منهما فى موقف مشكل يتطلب منه تفكيرا قائما عن عمليات عقلية بعينها مثل : التجريد ، والتعميم ، والتمييز ، والفرز ، والتصنيف .

وبنهاية القرن التاسع عشر ، بدأت البحوث السيكولوجية تحل محل التأملات الميتافيزيقية . ولكن الملاحظ أنه مثلما كانت المذاهب والمدارس الفلسفية تختلف حول تفسير المفهوم الكلى المعرفى ، كانت مدارس علم النفس ايضا تختلف فى تفسيراتها له ، بل وفى طرق بحثه بحيث ظهرت الاختلافات بينها جلية وواضحة .

ففى بداية القرن الحالى ، اهتم علماء مدرسة ڤيرزبرج Wuizburg الألمانية بدراسة التفكير التجريدى ، ولكن كانت تجاربهم تدور حول العمليات المعرفية على أنها عمليات شعورية منهجها الاستبطان الشعورى . ومن أعلام هذه المدرسة الذين قاموا بالعديد من التجارب « شومان Schaumann ، ١٨٩٨ ، ومارب Marbe عام ١٩٠١ ، وآخ Ach عام ١٩٠٥ . « وإذا كان ثمة فضل لهؤلاء العلماء ، فإنه يكون فى توجيه مسار التجارب التى جاءت بعد ذلك لدراسة موضوع التفكير فى المجال السوى دراسة موضوعية » (I. B. Weiner, 1975, P. 146)

ولما كان هدف التجارب التى أجرتها مدرسة ڤيرزبرج هو دراسة مضمون التفكير الشعورى بمنهج الاستبطان الذى تعرض لانتقادات شديدة بعد ذلك ، فإن ذلك الأمر قد مهد لظهور اتجاه جديد يستند عند إجرائه للتجارب فى هذا المجال على منهج الملاحظة المباشرة للتفكير من خلال سلوك الأداء على الاختبارات النفسية . ويحدد هذا الأداء التعريفات الإجرائية للعمليات التى تقف خلفه . ومن أمثال التجارب التى أخذت هذا الاتجاه مرشدا لها : تجربة كلارك هل C. Hull عام ١٩٢٠ باستخدام الحروف الصينية وتضمنت تطبيقات لعمليات التصنيف والتجريد والتعميم على أساس إجرائى . وكذلك تجربة الباحثة هيدبردر Heidbreder عام ١٩٢٤ ، التى استخدمت فيها الطريقة الاستقرائية فى الكشف عن المفاهيم الكلية (R. Woodworth, 1972, PP. 805 – 806) . وبهذا يعتبر هذان الباحثان أول من غير تجارب التفكير من دراسة مضمونة إلى دراسة شكله أو صورته ، ثم ظهرت بعد ذلك دراسات كثيرة كلها فى المجال السوى ، كان أبرزهادراسات جان بياچيه J. Biejet فى تكوين المفاهيم ارتقائيا لدى الأطفال الأسوياء .

« أما عن أولى الدراسات فى التفكير التجريدى التى استخدمت الألفاظ أداة للبحث فكانت بحوث وات (Watt, 1905) ، ومسر (Messer, 1906) وكولب (Kulp, 1906) ، حيث كانوا يقدمون الألفاظ للمفحوص ، وعليه أن يحدد انواعها وأجناسها أو الفئات المشابهة ، أو يستجيب المفحوص بالمفهوم الكلى عندما يعطى الجزئيات وبالعكس » (انظر : محمد سامى هنا ، ١٩٦٤ ، ص ١١) .

أما أولى الدراسات التى أجريت لدراسة التفكير التجريدى فى إطار المرض النفسى فكانت دراسة فان درهورست Van der Horst عام ١٩٢٤ ، وكريتشمر Kretschmer عام ١٩٢٨ ، وهى دراسة توفرت لها كل مقومات التجربة الصحيحة فى مجال الشذوذ العقلى ، إذ صمم الباحثان اختبارات سيكلولوجية لمعرفة مدى تفكك تفكير الفصاميين بطريقة موضوعية وأمكن قياس سمة التفكك هذه بمؤشرات التشتيت وعجز المرضى عن التركيز فى حل مشكلة بعينها . « ورغم ما تعرضت له هذه الدراسة من انتقادات ، فإنها كانت تمثل البداية فى المجال المرضى » (المرجع السابق ، ص ١٢) .

بعد ذلك ظهرت دراسات غزيرة فى الميدان ، انطلاقا من عدد كبير من النظريات الطبية النفسية المختلفة ، بدءاً بنظرية « إرنست كريتشمر » فى التفكك ، ونظرية هاربت بابكوك H .babpck فى تدهور سرعة التفكير ، وكيرت جولد شتاين K .Goldstein عام ١٩٢٥ فى الاتجاه المجرد –

المحسوس ، ونظرية نو مان كاميرون N — Cameron في التضمين المفرط ، ثم تعديلها على يد روبرت پين R .payne عام ١٩٥٥ ، ونهاية ببانستير D .Bannistir عام ١٩٦٠ ، الذى نشر اختبارا له ، أصبح ذائع الصيت الآن ولا يزال يسمى اختبار المحصول الشبكى للتكوينات الشخصية ، استمده بانستير ومن بعده فرانسيلا F .Francella من نظرية جورج كيلى G . Milly في التكوين الشخصى التى نشرها عام ١٩٥١ — ١٩٥٥ .

وإن المدقق فى الدراسات الكثيرة المنشورة فى هذا المجال ، ليجد أنها تأثرت زمنيا بظهور النظريات ، حتى أنه قد تبين أن الغالبية العظمى من الدراسات فى الثلاثينيات المبكرة كانت تابعة لنظرية شيلدون وڤان درهورست وكريتشمر . وبدءً من الثلاثينات المتأخرة وطوال الأربعينات وبداية الخمسينيات كانت معظم الدراسات تابعة لنظريتى الاتجاه المجرد — المحسوس ، لجولد شتاين ، والتضمين المفرط لنورمان كاميرون ، ومن أوائل الستينيات كانت تابعة لنظرية روبرت پين فى تعديله لصياغة نظرية التضمين المفرط . ومنذ منتصف الستينيات ، وإلى الآن ، تجرى كل الدراسات على أساس نظرية التكوين الشخصى ، وهى كما يقول بانيستير ، نظرية واعدة بالكثير (D . Bannister, and f , fransella , 1966 , p .213)

وبهذا يمكن أن ننتهى إلى مجموعة من الحقائق ،أولها :

أن الموضوع البحث الحالى يقع على الحدود بين كل من علم النفس الإكلينيكى والطب النفسى ، ولأهميته لكلا الفرعين كان جديرا بالبحث .

ثانيهما : أننا سننطلق عند بناء اختبارنا من نظرية الاستدلال المنطقى ، أو ما يسمى بالتفكير الاستدلالى . ولن ننطلق من النظريات السابقة التى كونها باحثو الطب النفسى والعصبى اعتمادا على الملاحظات الإكلنيكية . ففى نظرنا أن هذه النظريات لا قيمة لتطبيقاتها إلا عند تفسير نتائج أداء المرضى على اختبارات التفكير التجريدى المنبثقة عن الاستدلال المنطقى ، كنظرية من نظريات علم النفس العام .

ثالثهما :وهذه ملحوظة شكلية ، مؤداها : أننا بمراجعة مجلة الملخصات السيكولوجية فى هذا الموضوع منذ عام ١٩٤٠ وحتى الآن ، وهى المجلة التى تنشر ملخصات لما يزيد على ٨٠٪ من البحوث التى تنشر فى العالم ، تبين أن البحوث التى استخدمت الأمثال العامية أداة لها ، ظهرت كلها فى فترة الأربعينيات والخمسينيات وبداية الستينيات ، ولم يظهر بحث واحد ، فى حدود علم الباحث . طوال السبعينيات والثمانينيات وربما حتى الآن . وعلى ذلك نرجو القارىء أن ينظر إلى مراجع البحث ومصادره فى ضوء هذه الملحوظة الشكلية .

الأمثال العامية فى الدراسات السابقة :

قبل أن نعرض للدراسات التجريبية التى استخدمت الإمثال العامية أداة لها ، نريد أن نعرف أولا ، ما المثل العامى ؟ ، وهل يمكن تطويع الأمثال العامية واستخدامها كأداة علمية لقياس قدرة الأفراد على التفكير بالمجردات ، سواء فى السياق السوى أو المرضى ؟ .

فيما يتصل بهوية المثل العامى ، يرى أحد الكتاب وأحسبه من الأدباء أن « الأمثال العامية قصص من تجارب البشر ، تسوق مواقف الناس وأفكارهم وقيمهم الاجتماعية والأدبية (م . ق . البقلى ، ١٩٧٨ ، ص ٤) ، ويرى پين (R .w payne.1973.P .445)

« أن المثل العامى يعد إيضاحا تجريديا لمبدأ عام يحتاج المرء عند الوصول إليه القدرة على التعميم أساسا » . ويقول عبد الحليم محمود السيد(١٩٧٨ ، ص ٩٥) « إن الحكم والأمثال ليست إلا تعميمات عامة تمثل خلاصة ما يمكن استنتاجه من خبرات معينة » ويكاد يتفق هذا التعريف مع تعريف پين . وربما يكون هذا جوهر ما يقصد إليه كرتش وكروتشفيلد أيضا (S . krech & Cruch field ,1943) عند تأكيدهما أهمية الوعى والإدراك التام لخبرات السابقين من خلال الأمثال العامية .

وأهمية المثل تأتى من كونه يشتمل على أربعة عناصر لا تجتمع فى غيره . وهى كما أحصاها الدارسون : (١) إيجاز اللفظ (٢) إصابة المعنى (٣) حسن التشبيه (٤) وجود الكناية . (البقلى ، ١٩٧٨ ، ص ٤) . ولهذا يقول ابن المقفع فى شأنه « إذا جعل الكلام مثلا كان أوضح للمنطق وأنق للسمع وأوسع لشعوب الحديث » (أحمد تيمور ، ١٩٧٠ . ص اد) . » ولقد تركزت أكثر دراسات الأمثال حتى الآن فى اللغة العربية واللغات الأجنبية ، على جمعها وتصنيفها وتفسيرها . وفى بعض الأحيان الرجوع إلى المواقف الاصلية التى نشأ عنها المثل » (ليفون مليكيان ، نعيم سيفين وآخرون ، ١٩٧٧ ، ص ٧٢) .

ورغم أن المثل يعد تصورا عيانيا لمبدأ عام مجرد ، ورغم أن من أهم شروط الإختبار الجيد استخدامه لبنود معرفية ذات مضامين معروفة وتشيع فى بيئة المفحوصين ، ورغم أن الأمثال العامية تمثل المخزن الحقيقى الذى تختزن فيه الثروة الثقافية والحضارية وإستيعابها افضل إستيعاب ممكن ، فإنها حتى الآن « لم تستحوذ على إنتباه العلماء والباحثين فى العلوم النفسية والعلوم الاجتماعية بصفة عامة ، اللهم الا بالإشارة اليها إشارات جانبية كدليل على بعض استنتاجاتهم عن القيم والتقاليد السائدة (المرجع السابق) .

ولحسن الحظ انتبه علماء النفس منذ بداية النصف الثانى من هذا القرن إلى إمكانة استخدام الأمثال العامية لقياس جوانب شتى فى الشخصية الانسانية ، منها دراسة الاتجاهات النفسية الاجتماعية (طلعت منصور ، ١٩٨٧ ، ص ص ٦٩ — ١٠٢) . وفى العالم الخارجى كون بومجارتين (T. E. Baumgartenm 1952, 249 – 261) اختبارا للأمثال العامية ، أصبح ذائع الصيت والانتشار فى أوربا ، كان يقيس من خلاله الاتجاهات النفسية عن طريق تفضيل أمثال بعينها ، ودرس رابين وبرويدا (A. Robin & D. Broida 1984, pp 246 – 250) القيم بتحليل مضمون عدد من الأمثال العامية التى اختيرت لقياس هذه القيم ومنها ما اتصل بقياس القدرات والوظائف المعرفية ، سواء فى السياق السوى أو المرضى ، فقد استخدم وكسلر الأمثال فى قياسه لأحد مكونات الذكاء العام فى جانبه اللفظى وفى الفهم الاجتماعى « معتمدا على ثلاثة بنود فقط فى قياس الفهم اللفظى المكون من أربعة عشر سؤالا ، وتبين له أن معامل الارتباط بين الدرجة الفرعية (على هذه البنود الثلاثة) والدرجة الكلية لهذا الاختبار ٠,٧٢ ، وبينه وبين اختبار المتشابهات وصل معامل الارتباط إلى ٠,٦٥ فقط مما يدل على أن العلاقة شديدة الدلالة بين اختبار الأمثال العامية الذى يقيس التفكير التجريدى وبين الذكاء من ناحية ، والفهم الاجتماعى من ناحية أخرى » . (ليفون مليكيان ، نعيم سيفين وآخرون ، ١٩٧٧ ، ص ٧٢) .

معنى ذلك أن اختبار الأمثال العامية يمكن أن يستخدم **كاختبار للقدرة المعرفية ، يقيس أقصى أداء يمكن أن ينتجه الفرد فى موقف معين ، وكاختبار للقدرة الاعتيادى النمطى ،** لقياس سمات الشخصية وقيمها واتجاهاتها وتفضيلاتها ، ومع ذلك فإن الباحث الحالى يرى أن ذلك يتوقف على التعليمات الملقاة على المفحوص بهدف حصر بؤرة انتباهه وتركيزه فى نشاط بعينه ، ويرى أن المثل العامى باعتباره تلخيص لتراث ثقافى لدى أمة من الأمم ، فهو بطبيعته معد لقياس أقصى أداء أكثر من كونه مقياسا للجوانب المزاجية والانفعالية فى الشخصية الإنسانية .

ولكى نبرز أهمية اختبار الأمثال كأداة إكلينيكية ، أمكن إجراء مراجعة سريعة لعدد كبير نسبيا من الدراسات التى أجريت عليه فى مجال الأمراض النفسية والعصبية ، نوجزها على هذا النحو :

« أجرى بين وماتومسيك وجورج دراسة باستخدام اختبار الأمثال العامية ، وانتهوا منها إلى أن زمن رد الفعل للاستجابة لكل مثل من الأمثال العامية يميز بين العصابيين والفصاميين والأسوياء (Payne, E. I. George, and R. Matusek, 1959, pp. 627 52)

وقارن « بين » بين مرضى الفصام الحاد ، ومرضى الفصام المزمن المتكافئين فى العمر ، ومدة الإقامة فى المستشفى ، والذكاء العام والتعليم وحدة المرض ، وتبين له أن هناك فروقا

جوهرية بين المجموعتين على كل من درجتى التجريد والعيانية لاختبار الأمثال العامية (Payne, 1960, P. 72)

ووجد سيلفرشتاين وكلى (A. B. Silverstein & G. D. Klee, 1958) أن المفحوصين يحصلون على درجات منخفضة سواء كانوا أسوياء أو مرضى ، بل ويفقدون القدرة على التجريد تحت تأثير عقار « ل. س . د » الذى يحدث الهلاوس ويحصلون على درجات مرتفعة . ويستعيدوا قدرتهم على التجريد بعد انتهاء تأثير هذا العقار ، وذلك على اختبار الأمثال العامية . وتوصل إلى نفس النتيجة تقريبا ، وعلى نفس العقار ، كلا من دى شون ورانيكل وسولومون ، حيث وجدوا أنه تحت تأثير هذا العقار تكثر الاستجابات العيانية عن الاستجابات المجردة (De Shon, H. I. M. Rinkel & H. C. Solomon, 1952, PP. 33 - 53)

وفى دراسة أجراها كل من : إلمور وجور هام ورابابورت ، على عينات من مرضى الفصام الهذائى ومرضى الإصابات العضوية الذهانيين فى مقابل جماعة ضابطة من الأسوياء ، انتهوا منها إلى أن هناك فروقا جوهرية بين الأسوياء ، وكل من المرضى الفصامين ومرضى الذهان العضوى فى اتجاه مزيد من الاستجابات المجردة حصل عليها الأسوياء . وكان مرضى الفصام الهذائى أفضل جوهريا من الأداء على اختبار الأمثال العامية من مرضى الذهان العضوى (C. M. Elmore & R. Gorham, 1957, PP. 263 - 266) .

وفى السياق المصرى والعربى ، أجريت مجموعة من الدراسات يمكن تصنيفها من حيث أهدافها ، إلى دراسات جعلت هدفها المباشر دراسة اضطرابات التفكير التجريدى لمهام تصوريه بأستخدام اختبارات ليس من بينها الأمثال العامية ، ويندرج تحت هذه الدراسات ، دراسة د . أحمد فائق (١٩٦١) ، د . سامى هنا (١٩٦٤) ، د . طلعت غبريال (١٩٧٤) . وهذه المجموعة من الدراسات لن نعرض لها بالطبع لعدم استخدامها لاختبار الأمثال العامية ، ودراسات جعلت هدفها المباشر دراسة اضطرابات التفكير التجريدى باستخدام اختبارات من بينها اختبار الأمثال العامية . ويندرج تحت هذه الفئة دراستين فقط ، أجرى الأولى د . محمد سامى هنا ، ١٩٧٤ ، والثانية أجراها د . محمد نجيب الصبوة ، ١٩٨٣ .

أما الدراسة التى أجراها (هنا ، ١٩٧٤) فكان موضوعها : التفكير التجريدى لدى المرضى الوظيفيين العصابيين والأسوياء . وصاغ مشكلة دراسته على النحو التالى : إن اضطراب التفكير يعد من أهم الأدلة المرضية النفسية . ويظهر هذا الاضطراب واضحاً لدى الذهانيين خاصة الفصاميين وأقل وضوحاً لدى العصابين إلا أنه بصفة عامة يدل على فقدان الاتزان الوجدانى وسوء التوافق النفسى الاجتماعى ومن هنا تظهر أهمية دراسته ، على حد قوله للتعرف على السمات العقلية لكل فئة مرضية . وهو يرى أن الدراسات السابقة على دراسته ، فسرت اضطراب التفكير تفسيرا جزئيا ، بل واقتصرت التفسيرات على فئة مرضية واحدة هى الفصام ، بالإضافة إلى أنها لم تنته إلى نظرية عامة شاملة لتفسير عمليات التفكير السوى وغير السوى . وكانت كل من نظريات اضطراب التفكير قد تحددت فى إطار ضيق للغاية حتى أنه يصعب تطبيقها على ما عداها (هنا ، ١٩٧٤ . ص ٦٧) ولذا فقد حاول وضع نظرية تفسر اضطراب التفكير التجريدى .

وكانت عينة الدراسة مكونة من خمس فئات هى : الوسواس القهرى ، الهيستريا الهوس — الإكتئابى ، الفصام ، والأسوياء كمجموعة ضابطة ، بواقع خمسين مفحوصا لكل فئة . وتبين من النتائج أن هناك فروقا جوهرية بين المجموعات بحيث كان الترتيب العام لها على اختبارات التفكير التجريدى كالاتى : الأسوياء ، الوسواس القهرى ، الهوس — **الاكتئابى** ، والهسيتريا ، ثم الفصام .

وكان أحد أدوات هذه الدراسة هو اختبار الأمثال العامية المصرية الذى كان مكونا من خمسة وعشرين مثلا عاميا . ولقد صنف الباحث استجابات المفحوصين عليه وفقا لثلاث مستويات هى المستوى المجرد ، وشبه المجرد ، والعيانى (هنا ، ١٩٧٤ ، ص ص ١٣٢ — ١٣٣) .

انتهت نتائج الأداء على هذا المقياس إلى الترتيب التالى حسب أفضلية الأداء : الأسوياء ، فمرضى الوسواس القهرى ، فمرض الهوس الأكتئابى ، فمرض الهستريا ، فمرضى الفصام . وإن كانت اختفت الفروق الدالة بين مجموعتى الهيستريا والفصام ، وبين مجموعتى الوسواس القهرى والهوس الاكتئابى .

وبالنسبة لسرعة الاستجابة ، فكانت النتائج وفقا للترتيب التالى ، مرضى الهستريا ، فالهوسيون الاكتئابيون ، فالفصاميون ، فالأسوياء ، فمرضى الوسواس القهرى . ولم توجد أية فروق دالة بين المجموعات فيما عدا أن مرضى الهستريا كانوا أسرع جوهريا من كل من الأسوياء ومرضى الوسواس القهرى .

ويرى د. سامى هنا أنه انتهى من بحثه هذا إلى دراسة شاملة فى هذا المجال من حيث اتجاهه بطريقة علمية إلى وضع نظرية عامة لتفسير اضطراب التفكير التجريدى لدى كل الفئات المرضية ، رغم أن دراسته لم تشتمل عيناتها على مرضى الذهان العضوى ، وهى فئة عرضية بلا شك . والذى يقوم بفحص الدراسات السابقة سيجد أن أغلب بحوث التفكير التجريدى التابعة لهذه النظرية انطلقت من دراسات جولد شتاين وشيرر على المرضى العضويين أساسا . ولهذا فإن تعميم نتائج هذه الدراسة على فئات مرضية أخرى غير التى أجريت عليها يعد تعميما غير مشروع وليس له ما يبرره .

وإذا كانت دراسة سامى هنا قد انطلقت هى وكل الدراسات المصرية الأخرى من أفكار نظرية المجرد — المحسوس ، فإن الدراسة الحالية قد انطلقت من نظرية الاستدلال المنطقى كما نصت عليها كتب علم النفس العام ودراسات القدرات العقلية فى هذا المجال .

أجرى الباحث هذه الدراسة عام ١٩٨٣ بهدف الكشف عن مدى اضطراب القدرة على تكوين التصورات العامة Conceptualization لدى جماعة من مرض الفصام المزمن غير الهذائى (كتشخيص عام) وجماعة من مرضى الذهان العضوى (مرضى الإصابات العضوية فى المخ أساسا) ، فى مقابل جماعة ضابطة من الأسوياء ، وبهدف الوقوف على البناء العاملى لبطارية تضم عددا من اختبارات التفكير التجريدى اللفظية والأدائية ، لتغطية نشاط شقى المخ .

وتم تطبيق سبعة اختبارات للتفكير التجريدى يمكن أن ينبثق عن كل منهما أربعة مقاييس فرعية هى : مقياس التجريد ومقياس التضمين المفرط ومقياس التضمين الضيق ومقياس العيانية . وكان من بين هذه الاختبارات السبعة ، اختبار الأمثال العامية المصرية .. تم تطبيق هذه البطارية على العينات الثلاث السابقة الذكر تطبيقا فرديا ، وكان عدد كل مجموعة ثلاثين (٣٠) شخصاً متكافئين فى الجنس،والعمر والذكاء ، والمستوى التعليمى ، والمستوى الإجتماعى الأقتصادى .

وتم تحليل البيانات بإستخدام أسلوب تحليل التباين وحساب نسبة ف ، ثم أتبعنا هذا الإجراء بحساب دلالة الفروق بين المجموعات **باستخدام** إختبار «ت» ، للوقوف على قوة هذه الإختبارات فى التمييز بين الفئات الثلاث ، لرفع كفاءة عمليات التشخيص فيما بعد . كذلك أستخدمنا التحليل العاملى للكشف عن البناء العاملى لبطارية إختبارات التفكير التجريدى .

وفيما يتصل بإختبار الأمثال العامية الذى تم استخدامه فى هذه الدراسة . أمكن التوصل إلى النتائج الأتية :— بالنسبة لمقياس التجريد المشتق منه ، استطاع أن يميز بدلالة واضحة بين الأسوياء وكل من الفصامين والمرضى العضويين عند ٠,٠٠١ ، وميز بين الفصاميين والعضويين عند ٠,٠٠١ ، ولكنه لم يميز بين **الأسوياء** والعضويين ، وكان هذا أمر متوقعا . وبالنسبة لمقياس التضمين الضيق ، فقد ميز بين الأسوياء وكل من الفصاميين والعضويين عند ٠,٠٠١ ، وميز بين الفصاميين والعضويين عند ٠,٠٠١ ، فى إتجاه ان التفكير الذى يتسم بالتضمين الضيق كان واضحا لدى العضويين ، وأقل وضوحا لدى الفصاميين ، ويكاد ينعدم لدى الأسوياء . وميز مقياس العيانية بين الأسوياء وكل من

الفصاميين والعضويين عند مستوى ٠،٠٠١ ، وميز بين الفصاميين والعضويين عند مستوى ٠،٠٢ ، واتضح من هذه النتيجة أن العيانية الشديدة تمثل ملمحا مرضيا يتسم به أداء مرضى الذهان العضوى ، على عكس كل من الأسوياء والفصاميين كتشخيص عام .

وانتهت الدراسة إلى وجود عامل واحد لدى الأسوياء يمكن أن نسميه عامل التفكير التجريدى ، وأمكن الحصول على ثلاثة عوامل لكل من الفصاميين والعضويين أمكن تفسيرها على أنها عامل للتفكير التجريدى وعامل لأخطاء التجريد ، وهو الثانى . وعامل للتفكير العيانى وهو الثالث . وانتهت الدراسة كذلك إلى أن اختبار الأمثال العامية يعد أفضل الأختبارات السبعة فى التمييز بين المجموعات فى السياق السوى والمرضى . وكان أفضل مقاييسه الفرعية قدرة على إبراز الفروق وتحديد الملامح السوية والمرضية مقياس التجريد ، يليه مقياس العيانية ، يليه مقياس التضمين المفرط ، وكان أضعف المقاييس قدرة على التمييز بين المجموعات هو مقياس التضمن الضيق .

والخلاصة التى يمكن الخروج بها من عرضنا لكل الدراسات السابقة ، انها أجريت جميعها على مرضى الفصام كفئة كبرى دون النظر إلى فئاته التشخيصية الفرعية ، ورغم أن الأمثال العامية المصرية تمثل ، فى نظرنا الموروث الحضارى الذى ينتقل عبر الأجيال المتتالية فى كل حضارة بعينها ، فإن هناك ندرة واضحة تماما فى استخدامها للوقوف على مدى اضطراب التفكير التجريدى فى الدراسات المصرية والعربية .

إذن هذه ثغرة ذات شقين ينبغى أن تنهض هذه الدراسة بسدها . الشق الأول منها يتعلق بمدى إمكانة تطويع الامثال العامية المصرية لتصبح أداة نقيس من خلالها وظيفة التفكير التجريدى فى سوائها واعتلالها . ويتعلق الشق الثانى منها بمدى قدرة هذا الاختبار ، باعتباره من الأدوات التى تقيس أقصى أداء ممكن على التمييز موضوعيا بين المرضى الفصاميين والأسوياء من ناحية . وبين خمس فئات تشخيصية من المرضى الفصاميين المزمنيين وبين بعضهم البعض من ناحية أخرى . وتقع هذه الفئات الخمس على بعد . يمثل أحد طرفيه مرضى الفصام الهذائى (البارانويدى) المزمن ، ويمثل طرفه الآخر مرضى الفصام المزمن غير الهذائى (غير البارانويدى) .

التعريف الإجرائى لمفاهيم الدراسة الحالية :

هناك تعريفات عديدة لزملة من الأعراض تسمى بالفصام ، ولكننا سنلتزم عند تعريفنا له ولكل فئاته التى أجرينا عليها دراستنا الحالية ، بالتعريفات التى وردت فى بعض كتب الطب النفسى المصرية الموثوق بها ، وفى دليل تشخيص الأمراض النفسية الصادر عن الجمعية المصرية للطب النفس عام ١٩٧٩ (ص ص ٤٧ — ٥٢) ، باعتبار أن مرضانا مصريين وأطباءنا يلتزمون عند تشخيصهم للحالات بهذا الدليل .

١ ـ **الفصام** Sxhizophernia :

يعرفه أحمد عكاشة (١٩٨٠ ، ص ١٤٤) على أنه : « مرض ذهانى (عقلى) يتميز بمجموعة من الأعراض النفسية والعقلية التى تؤدى ، إن لم تعالج فى بدء الأمر ، إلى اضطراب وتدهور فى الشخصية والسلوك . وأهم هذه الأعراض اضطرابات التفكير ، والوجدان ، والإدراك ، والإرادة والسلوك » .

ويعرفه دليل الأمراض النفسية المصرى بأنه « مجموعة من الاضطرابات التى تمثل : (أ) تطور عملية ذهانية مفسخة لتركيب الشخصية . (ب) ويتمثل نتاج هذه العملية فى شكل عجز فى الشخصية أو تدهور . وياتى عدم تجانس هذه المجموعة من أننا نقابل مظاهرها الإكلينيكية فى أطوار ومراحل مختلفة من تطور هذه العملية ، ويتوقف وجود أعراض معينة من عدمه على نوع الفصام البادى . ويمكن تعريف الفصام وصفا » بأنه زملة مرض نفسى يتميز بعديد من الأعراض مع انزواء متزايد بعيدا عن البيئة ، وميل فى النهاية إلى تدهور شامل فى الشخصية ، ويظهر هذا الاضطراب نفسه فى مجال العاطفة فى صورة تناقض

الوجدان وسرعة تراوح الانفعالات ، والانفعالات غير الملائمة ، وفى النهاية التبلد العاطفى . وفى مجال النزوع (الإرادة والسلوك الحركى) تظهر الأعراض فى صورة نشاط حركى مفرط شاذ ، أو خلف يصل أحيانا إلى درجة السبات . اما فى مجال التفكير والادراك فإن الاضطرابات التى نلقاها تتضمن سوء تأويل الإدراك ، والعجز عن التجريد ، والتفكير غير المتماسك Asyndesis وفرط الإدماج Overinclusion وعندما توجد ضلالات أو هلاوس فإنها عادة ما تكون غير منتظمة (الدليل الصادر عام ١٩٧٩ ، ص ٤٧ ، ٤٨) .

٢ ـ التفكير التجريدى Abstrcr thinking

عبارة عن : « النشاط العقلى أو الوظيفة المعرفية العليا التى تنهض بحل المشكلات التصورية أو الاجتماعية أو الفيزيقية معتمدة على تجريد رموز أو خواص أو كيفيات أو مفاهيم أو مبادىء معينة من بين عدد من الجزئيات ، بينها أقدار متفاوته من الاختلاف ، ثم تقوم هذه الوظيفة بتعميم هذه المبادىء على كل الأشياء أو المواقف أو العناصر المناسبة سواء التى توجد فى مجال الإدراك المباشر أو غير المباشر (الصبوة ، ١٩٨٩ ، ص ٣٨٧) .

ومن الواضح أن هذا التعريف ينطوى على عدد من العمليات العقلية التى تحتاج إلى تحديد وهى : الاستقراء والاستنباط deduction and induvtion . وقد انطوى عليهما التعريف تلميحا لا تصريحا . وكذلك عمليات التجريد والتعميم والتمييز ، وهى عمليات تستخدم جميعا فى حل المشكلات التصورية .

(أ) الاستقراء وهو : قدرة المرء على التوصل من الجزئيات إلى الكليات وفقا لخصائص محددة . وتقوم كل العلوم الموضوعية على هذا المنهج فى التفكير .

(ب) الاستنباط هو : قدرة المرء على تطبيق المبادىء والمفاهيم المجردة (أى المضامين على الجزئيات أو العناصر التى تنطبق عليها (أى الماصدقات) . والاستنباط عكس الاستقراء فى كل شىء . وغالبا ما تتخذه علوم المنطق الصورى والرمزى والرياضيات منهجا لها فى الدراسة .

(ج) عملية التجريد هى : قدرة المرء على استخلاص السمات الأساسية المشتركة بين أفراد فئة من الموضوعات أو المنبهات الخارجية ، وتحديد مضامين هذه السمات فى شكل مفاهيم يحددها الشخص لفظيا فى حضارة بعينها .

(د) عملية التعميم ، عبارة عن : قدرة الشخص على تطبيق هذه الصفات المشتركة على مفرادت أخرى قد تكون ماثلة أو غير ماثلة أمامه فى مجال إدراكه المباشر .

والفرق بين التجريد والتعميم ، أن التجريد مجرد استخلاص المفهوم ، أو المبدأ أو القاعدة من الشواهد الجزئية الموجودة بالفعل أمام إدراك الشخص الذى يقوم بعملية التجريد ، بينما التعميم هو تطبيق المفهوم (أى الصفة أو القاعدة) المستخلصة على الشواهد الجزئية الموجودة وغير الموجودة فى مرمى الإدراك المباشر للشخص .

(هـ) عملية التمييز هى : قدرة الشخص على إدراك الفروق وأوجه الاختلاف بين المنبه الأصلى الذى ينطلق منه التفكير التجريدى والمنبهات الأخرى التى لا علاقة لها بالمشكلة التصورية .

مشكلة الدراسة الحالية وأهدافها

لا شك أن الأنماط المختلفة من اضطراب التفكير التجريدى ترتبط بأنواع مختلفة من الأمراض النفسية والعصبية ، والذهانية بصفة خاصة . والملاحظ على هذا الموضوع أنه بقدر ما يتمتع به من ثراء وخصوبة ، يتسم بتعقد مشكلاته وما تضمنه من خلط وغموض فيها قامت عليه من مفاهيم ومصطلحات . لكن الخلاصة التى يمكن الخروج بها تشير إلى أحد احتمالين ، الأول : أنه يمكن تفسير اضطراب التفكير التجريدى بعرض أو ملمح مرضى واحد . والثانى : أنه يمكن تفسيره بعدد من الأعراض أو الملامح المرضية . ويبدو أن الاحتمال الثانى هو الأرجح . ولذلك يمكن طرح السؤال الآتى لتحديد الهدف الرئيسى من إجراء الدراسة الحالية وهو :

هل يمكن لاختبار يتكون من الأمثال العامية المصرية أن يميز بين خمس فئات من المرضى الفصاميين وبين بعضهم البعض من ناحية ؛ وبين كل منهما على حدة وبين الأسوياء من ناحية أخرى ؟ وما هى أهم الملامح المرضية الفارقة التى تميز كل فئة عن الأخرى ؟

فروض الدراسة :

١ ـــ يتسم تفكير الأسوياء بالاعتماد على الرموز واستخدام المجردات بحيث يتفوقون جوهريا على كل فئات مرضى الفصام المزمن فى ذلك ، وينطوى تفكيرهم على عدد قليل جوهريا من أخطاء التجريد المرضية من قبيل التضمين المفرط والتضمين الضيق والعيانية .

٢ ـــ ينطوى تفكير مرضى الفصام المزمن بكافة تشخيصاته على عدد كبير جوهريا من أخطاء التجريد مما يشير إلى معاناتهم من اضطرابات محددة فى تفكيرهم .

٣ ـــ يتسم تفكير مرضى الفصام الهذائى (البارانويدى) المزمن بالتضمين المفرط ، ويتفوقون جوهريا فى هذا الملمح المرضى على كل من فئات مرضى الفصام الأخرى والأسوياء .

٤ ـــ ينطوى تفكير مرضى الفصام المزمن غير الهذائى (البسيط والمتبقى والهيبفرينى ، والتخشبى) على قدر كبير من العيانية ، وقدر أقل من التضمين ، سواء المفرط منه أو الضيق .

المنهج والإجراءات

أولا : المنهج والتصميم التجريبى Experimental : desiqn 9 Method

ويعد منهج هذه الدراسة منهجا تجريبيا ولكنه غير تحكمى ، أو منهجا وصفيا (انظر تفاصيل ذلك فى (الصبوة : ١٩٨٩ . ص ١٠٣ ، ١٠٤) .

أما بالنسبة للتصميم التجريبى الذى سيعالج عيناتها ، فهو التصميم التجريبى الخاص بالكتل أو القطاعات العشوائية المتجانسة Randomized Blocks design وبمقتضاه يتم إحداث التكافؤ بين المجموعات التجريبية وبين بعضها البعض من ناحية ، وبين كل منها على حدة وبين الأسوياء من ناحية أخرى ، على أساس تساوى درجاتهم على عدد من المتغيرات التى نعزل أثرها بتثبيتها ، وهى متغيرات ينبغى ألا تتدخل فى تشكيل نتائج الأداء على اختبارات التفكير التجريدى ، من قبيل الذكاء العام ومدة المرض والمستوى التعليمى ومدة الأقامة بالمستشفى والإزمان الخ ..

ثانيا : الإجراءات : (١) وصف العينات :

(أ) المجموعة التجريبية (مرضى الفصام الهذائى المزمن فى مقابل مرضى الفصام غير الهذائى) :

تكونت هذه المجموعة من ٢٧٨ مريضا فصاميا* ، انقسمت فيما بينها على بعد يمثل الفصام الهذائى فى مقابل الفصام غير الهذائى المزمن إلى خمس مجموعات تشخيصية فرعية . الأولى منها تمثل الطرف الأول لهذا البعد وهى مجموعة مرضى الفصام المزمن الهذائى وعددها ثلاثة وخمسون مريضا ، وتقع المجموعات الأربع الأخرى على مواضع تقترب من الطرف الآخر لهذا البعد وهى مجموعة مرضى الفصام المزمن ، البسيط وعددها ستة وستون مريضا ومجموعة مرضى الفصام المزمن المتبقى وعددها ستة وخمسون مريضا ، ومجموعة مرضى الفصام المزمن الهيبفرينى (المراهقة) وعددها سبعون مريضا ، ومجموعة مرضى الفصام المزمن التخشبى (الكتاتونى) وعددها ثلاثة وثلاثون مريضا .

وتم تشخيص كل هذه الفئات من قبل طبيب وإخصائى خبير** فى الطب النفسى على مدى البحث كاملا . وتم الاكتفاء

* لقد استمرت عمليات التطبيق وجمع بيانات هذا البحث ما يزيد على عامين ونصف العام (اى فبراير ١٩٨٧ وحتى نهاية سبتمبر ١٩٨٩) . وينتهز الباحث هذه الفرصة ليسدى خالص الشكر لكل من أ. إيمان عبد الحليم طه ، المعيدة بقسم علم النفس جامعة القاهرة ، أ. خالد سيد عيسى ، الإخصائى النفس . لمساعدتهما له فى التطبيق والتصحيح ومراجعة البيانات . وكذلك الشكر الجزيل لإدارة دار الاستشفاء للصحة النفسية بالعباسية لقاء ما قدموه لى من مساعدة فى تشخيص الحالات وإتاحة الفرصة الكاملة للتطبيق عليها .

** يتقدم الباحث الحالى بخالص الشكر والتقدير للأخ الصديق د. حسين محمود اخصائى الامراض النفسية والعصبية بدار الاستشفاء للصحة النفسية بالعباسية على تشخيصه لكل حالات هذا البحث ومساعدتى فى جمع بياناته .

بهذه الشخصيات الكبرى التى تقع على هذا المحور التصنيفى لارتفاع ثباتها وصدقها عن الشتخصيات النوعية لأخرى (R. E. Rendell, 1975 p. 15) هذا وأمكن اختيار هذه العينات كلها من بين مرضى دار الاستشفاء للصحة النفسية بالعباسية بشرط الا يتجاوز بقاء المريض بها أكثر من شهرين تجنبا لتأثير عوامل الحرمان الحسى الناتجة عن البقاء مدداً طويلة داخل عنابر المستشفيات (عكاشة ، ١٩٨٠ ، ص ١٠٤ ، ١٠٥) مع عدم وجود تنبيهات خارجية كافية للتنشيط الذهنى .

وقرر الطبيب النفسى عند تشخيصه لهذه الحالات أنها لا تعانى من أية إصابات عضوية بالمخ ، وأنهم ليسوا من مدمنى المخدرات الطبيعية أو المخلقة ، ولكنهم كانوا يدخنون السجائر . واعتبرت هذه العينة ممثلة لمرضى الفصام المزمن على أساس مدة الإصابة بالمرض التى بلغ متوسطها لدى كل المجموعات مجتمعة ٩,٣ + ٣,٤ سنة . علما بأن حد الإزمان كما حددته جمعية الطب النفسى المصرية والأمريكية ، وبعض الدراسات السابقة التى اهتمت بالإزمان كما حددته جمعية الطب النفسى المصرية والأمريكية ، وبعض الدراسات السابقة التى اهتمت بالإزمان هو سنتان (دليل تشخيص الأمراض النفسية المصرى ، ١٩٧٩) ، (G. Marchanks and M. Williams, 1971, p. 56) . كذلك اشترطنا بالإضافة إلى التشخيص ضرورة حصول المريض على درجة على اختبار المهارة اليدوية بجزئية (جزء النقل وجزء القلب) manual sexerity كل منه على حدة ، تضعه فى حدود المعايير المقبولة للفصاميين (M. I. Sooeif 9 A. Metwally, 1961)

وتم تطبيق اختبار الأمثال العامية المصرية على جميع العينات المرضية وهم تحت تأثير نوعين من العلاج هما : العقاقير النفسية من نوع المهدئات الكبرى ، حيث كان جميع المرضى يخضعون له والعلاج بالصدمات الكهربائية التى اشترطنا ألا يكون المريض قد تعرض لأكثر من ثلاثة صدمات كهربائية . وألا يتم التطبيق عليه قبل مرور أربع وعشرين ساعة بعد آخر صدمة تلقاها (T. R. Price, 1982, p. 93)

(ب) المجموعة الضابطة (الذكور الأسوياء)

وتكونت هذه المجموعة من ثلاثة وسبعين مفحوصا راشدا سويا . لم يكن لدى أى منهم شكوى من اضطراب نفسى ، ولم يتردد أى منهم على عيادة نفسية طوال حياته ، ولا يتعاطون أية عقاقير نفسية ، وليسوا من المتعاطين للمخدرات بكافة أشكالها ، ولكن كان بعضهم يدخن السجائر وليست لديهم أية اصابات عضوية لها مصاحبات سيكوباثولوجية .

وكان هناك عدد من المتغيرات الديموجرافية والسيكولوجية التى أمكن عزل تأثيرها بإحداث نوع من التكافؤ بين مجموعات الفصام وبين بعضها البعض من ناحية ، وبين كل منها على حدة وبين الأسوياء من ناحية أخرى ، وهى الجنس (حيث كان الجميع ذكورا) والعمر والمستوى التعليمى ومستوى الذكاء ، حيث كان يستبعد أى فرد مريض أو سوى عندما كان يحصل على درجة موزونة على اختبارى الفهم أو المتشابهات أو ترتيب الصور أو رسوم المكعبات تقل عن ١٠ (± ٣) وهى الدرجة التى تمثل القدر المتوسط من الذكاء العام .

الجدول رقم (١) على الصفحة التالية

جدول رقم (١)

يبين نتائج المقارنة بين المجموعات الست على بعض المتغيرات التى كوفىء بينها على أساسها

م	المتغيرات / المجموعات	العمر	المستوى التعليمى	قيم ت ودلالتها بين المجموعات لكل من: العمر	قيم ت ودلالتها بين المجموعات لكل من: المستوى التعليمى
١	الأسوياء م	٣٢,٧١	١٠,٠٢	بين ١، ٢ = ٠,٤١*	بين ١، ٢ = ١,١١
	ت = ٧٣ ع	١١,٠١	٥,٦	بين ١، ٣ = ٠,٣٤	بين ١، ٣ = ٠,٣٢
٢	الفصام م الهذائى	٣٣,٧٧	١١,٠٤	بين ١، ٤ = ٠,٢٣	بين ١، ٤ = ٠,٣٧
	ن = ٥٣ ع	٨,٦٨	٤,٨٤	بين ١، ٥ = ٠,١٧	بين ١، ٥ = ٠,٢٣
٣	فصام بسيط م	٣٣,٦٨	١٠,٤٤	بين ١، ٦ = ٠,٨٦	بين ١، ٦ = ٠,٦٣
	ن = ٦٦ ع	٩,٥٢	٤,٩	بين ٢، ٣ = ٠,٣٢	بين ٢، ٣ = ٠,٥٦
٤	فصام متبقى م	٣٢,٤٦	١٠,٧	بين ٢، ٤ = ٠,٢٧	بين ٢، ٤ = ٠,١٦
	ن = ٥٦ ع	٩,٨٦	٥,٢	بين ٢، ٥ = ٠,٤٨	بين ٢، ٥ = ٠,٢٦
٥	فصام م هيبفرينى	٣٢,٩٩	١٠,٩٣	بين ٢، ٦ = ٠,٥٤	بين ٢، ٦ = ٠,٩٨
	فصام تخشبى م	٧,٩٥	٤,٩٨	بين ٣، ٤ = گ,٣٤	بين ٣، ٤ = ٠,٣٢
	ن = ٣٣ ع	٣٢,١٨	١٠,٠٠	بين ٣، ٥ = ٠,٣٧	بين ٣، ٥ = ٠,١٣
٦		٩,٨	٤,٤	بين ٣ ، ٦ = ٠,٦٢	بين ٣ ، ٦ = ٠,٧٨
				بين ٤، ٥ = ٠,٤٢	بين ٤، ٥ = ٠,٤٧
				بين ٤، ٦ = ٠,٧٨	بين ٤ ، ٦ = ٠,٨٦
				بين ٥، ٦ = ٠,٩٣	بين ٥، ٦ = ١,٠٤

• دلالة عند ٠٥,٠ = ١,٩٨
• دلالة عند ٠٢,٠ = ٢,٣٦
• دلالة عند ٠١,٠ = ٢,٦٢ (G. A. Farguson, 1981. p. 581)
• دلالة عند ٠٠١,٠ = ٢,٣٧

وبالنظر إلى الجدول السابق يمكن ملاحظة عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعات الست وبين بعضها البعض ، مما يشير إلى التكافؤ بينها فيما يتصل بمتغيرى العمر والمستوى التعليمى ، وكذلك التكافؤ بينها على متغيرات الذكاء والجنس والإزمان ومدة الإقامة بالمستشفى .

٢ ــ بطارية الاختبارات :

تكونت بطارية الاختبارات من اختبار الأمثال العامية المصرية لقياس القدرة على تكوين المفاهيم والمبادىء المجردة أو التفكير بالمجردات ، ومجموعة من الاختبارات الفرعية لتثبيت عدد من المتغيرات تم الحديث عنها فى الفقرة السابقة ، وهى اختبار المتشابهات والفهم اللفظى وترتيب الصور ورسوم المكعبات كبطارية مختصرة لضبط متغير الذكاء ، واختبار المهارة اليدوية بجزئية لاستبعاد حالات الأسوياء التى تحصل على درجات تدخل فى معايير المرضى

الفصاميين ، وكذلك استبعاد أية حالة تم تشخيصها داخل فئة الفصاميين ، وحصلت على درجات تدخل فى معايير مرضى الذهان العضوى ، ذلك أنه قد تبين لدى عدد من الباحثين أن هذا الاختبار يميز بين مرضى الذهان الوظيفى ومرضى الذهان العضوى بدلالة جوهرية (Soueif & metwally, 1961, p. 287) .

وفيما يلى وصف مفصل نسبيا لأداة الدراسة الأساسية وهى اختبار الأمثال العامية :

يتكون هذا الاختبار الذى كونه الباحث من عشرين مثلا عاميا ، روعى فيها ، على ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية ، أن تكون شائعة فى البيئة المصرية ، وأن تكون ألفاظها مفهومة من حيث إدراك معانيها ودلالاتها (انظر تفاصيل تكوين هذا المقياس فى : (الصبوة ، ١٩٨٣ ، ص ص ١١١ ، ١١٣) .

وتتصلب الطريقة العامة للأداء على هذا الاختبار عمليات عقلية أساسية هى تجريد وجه الشبه الأساسى الشائع ، والذى يكشف عنه المثل العامى من خلال الحدث أو الموقف الذى ضرب فيه المثل أصلا ، ثم محاولة تعميم هذا المبدأ الذى تم الكشف عنه على كل العناصر الأخرى المتشابهة ، سواء كانت مماثلة أمام إدراكه الحسى أو الذهنى أو غير ماثلة ، مع مصاحبة هذه العملية (التعميم) لعملية أخرى هى تمييز العناصر المتشابهة مع العنصر الأصلى ، من العناصر غير المتشابهة . معنى هذا أن اختبار الأمثال العامية اختبار للتفكير التجريدى ذو طبيعة لفظية يقوم على عمليات التجريد والتعميم والتمييز ، ويتبع منهجا عقليا فى التفكير هو منهج الاستنباط ، حيث يطلب من الشخص تطبيق الكليات على عناصر المجال .

وعند التطبيق ، يطلب من المفحوص أن يقرأ التعليمات بدقة ، أو يقرأها له الباحث إذا دعت الضرورة لذلك ، وبعد أن يتأكد من فهمه لها ، يطلب منه قراءة الأمثال العامية واحداً تلو الآخر ، وإعطاء المعنى العام أو التفسير الذى يتسم بالتجريد والتعميم لكل مثل على حدة . وهو ما يعرف بصياغة أو تكوين المبدأ العام انطلاقا من مضرب المثل الذى دائما يكون موقفا فرديا ، ومن أمثلة بنود هذا الاختبار الذى سنورده كاملا بتعليماته فى نهاية الدراسة الآتى : « على قد لحافك مد رجليك » ، « قليل البخت يلاقى العضم فى الكرشة » ، (باب النجار مخلع) ... الخ .

اما طريقة التصحيح وإعطاء الدرجات لكل مفحوص فيمكن إجمالها فى الآتى :

لما كان اختبار الأمثال العامية يمكن الحصول منه على مبدأ عام مجرد ، ولما كان ناتج أداء هذه الوظيفة عليه . وفقا لقواعد المنطق ووفقا لنظرية الاستدلال المنطقى ، إما الحصول على فكرة كلية أو مبدأ عام او مفهوم مجرد ، جامع مانع ، وإما الحصول على مفهوم غير مجرد ، فيترتب على ذلك أن يأتى التجريد خاطئا . ويأخذ هذا الخطا اشكالا ثلاثة هى : صياغة للفكرة أو للمبدأ أو للمفهوم ذات تضمين أو تعميم مفرط Overinclusion (أى مفهوم جامع وليس مانعا) ، أو صياغة للمفهوم ذات تضمين أو تعميم ضيق Underinclusion (اى مفهوم مانع ولكنه غير جامع لكل عناصره ومواقفه) ، أو صياغة للمفهوم لا تتخطى الحدث أو الموقف الذى ضرب فيه المثل أصلا ، وهو موقف حسى فردى بطبيعة الحال ، فيأتى المبدأ أو المفهوم عيانى (اى ليس جامعا ولا مانعا) ، فنكون أمام مستوى من التفكير يتسم بالتمسك بالمحسوسات ، اصطلح على تسميته بالتفكير العيانى Concrete thinking

إذن يمكن الحصول من اختبار الأمثال العامية ، أو أى اختبار من أختبارات التفكير التجريدى اللفظية أو الأدائية التى تنطلق من نفس الفكرة السابقة ، على أربعة أنماط كبرى من الاستجابات المنتجة يمكن تمثيلها بالمقاييس الفرعية الآتية :

١ ــ التفكير المجرد او المستوى التصورى :

هو عبارة عن : عدد الاستجابات التى تشير إلى النشاط العقلى الذى أمكنه التوصل إلى الفكرة الكلية أو المبدأ العام أو المفهوم الجامع المانع ، انطلاقا من رمز محدد أو عنصر أو موقف بعينه .

إذن مقياس التجريد عبارة عن :

عدد الاستجابات المجردة التى حصل عليها المفحوص ضمن استجاباته على بنود اختبار الأمثال العامية .

٢ ــ مستوى التضمين أو التعميم المفرط

هو مستوى التجريد العقلى الذى يجمع كل افراد أو عناصر المفهوم أو المبدأ العام ، ولكنه غير مانع من دخول عناصر أخرى لا يجب أن تدخل تحته . وهو مستوى من التفكير يعجز فيه المرء عن إدراك حدود المفاهيم التصورية لأسباب مختلفة ، فينعكس ذلك فى شكل تفكير غامض فج ، مائع الحدود يتسم بالشطط والتعدى .

إذن مقياس التضمين المفرط :

عبارة عن : عدد الاستجابات التصورية التى تتصف بالتعميم المفرط ، والتى حصل عليها المفحوص ضمن استجاباته على بنود اختبار الأمثال العامية .

٣ ــ مستوى التضمين أو التعميم الضيق :

هو مستوى من التجريد العقلى الذى يمنع من دخول عناصر أو جزئيات أو مواقف وجب الا تدخل تحته ، ولكنه غير جامع لكل عناصره والجزئيات والمواقف التى يجب أن يتضمنها . ويتصف هذا النمط من التفكير بالتحديد الضيق للمبدأ أو للمفهوم ، والعجز عن استيعاب كل عناصر مجاله الأساسية .

إذن مقياس التضمين الضيق عبارة عن :

مجموع الاستجابات التصورية التى تتصف بالتعميم الضيق والتى حصل عليها المفحوص ضمن استجاباته على بنود اختبار الأمثال العامية .

٤ ــ مستوى التفكير شبه التجريدى : Semi Abstraction

ويضم هذا المستوى كلتا الفئتين السابقتين . فالمبدأ العام أو المفهوم المجرد المراد تكوينه إما أن يأتى جامعا وليس مانعا ، وإما أن يأتى مانعا وليس جامعا لكل عناصره . ومن ثم فإن هذا المقياس عبارة عن : المجموع الكلى اللاستجابات التصورية الخاطئة فى الفئتين السابقتين .

٥ ــ مستوى التفكير العيانى :

ويمثل مستوى النشاط العقلى الذى يعجز عن مفارقة المحسوسات ، ويعجز عن تجريد وجه شبه أساسى أو خاصية عامة تمثل مفهوما أو مبدأ عاما يجمع بين كل عناصر الفئة أو المجال المطلوب تجريده . ويتصف هذا النمط من التفكير بالعجز عن تخطى الواقع العيانى إلى المستوى المجرد . ومن ثم فإن **مقياس التفكير العيانى عبارة عن** : الاستجابات العيانية التى يحصل عليها المفحوص ضمن استجاباته على بنود اختبار الأمثال العامية .

٦ ــ مقياس اخطاء التجريد :

عبارة عن المجموع الكلى للاستجابات الخاطئة فى المستويين الرابع والخامس والتى حصل عليها المفحوص ضمن استجاباته على بنود اختبار الأمثال العامية .

الصدق والثبات : Validity & Reliability :

فما يتصل بصدق اختبار الأمثال العامية ومقاييسه الفرعية ، فقد تم تقدير معاملاته بأسلوبين هما : الصدق التلازمى ، وهو أحد أنواع صدق التعلق بمحك خارجى ، حيث حسبنا الارتباط بين الدرجات على كل مقياس فرعى على حدة وبين الدرجات على اختبار المتشابهات من الوكسلر باعتباره مقياسا للقدرة على التجريد (Cohen, 1957 p. 286) وكذلك أحمد فائق ، ١٩٦١ ، ص ١٠٨) والصدق العاملى ، وهو أحد اساليب صدق التكوين Construct Validity . وقد تم حسابه فى دراسة عاملية سابقة (الصبوة ، ١٩٨٣ ، ص ١٦٥) وتبين منها أن تشبعات كل المقاييس الفرعية لاختبار الأمثال العامية كلها تشبعات وشديدة الدلالة (٠,٠٠١) .

جدول (٢)

يوضح معاملات صدق التعلق بمحك خارجى لدى عينات الدراسة الست

م	المجموعات	اختبارات تجريبية	المقاييس الفرعية من اختبار الامثال العامية المصرية					
		اختبار مرجعى	مقياس التجريد	التضمن المفرط	التضمين الضيق	شبه التجريد	مقياس العيانية	مجموع الأخطاء
١	الأسوياء الذكور	اختبار	٠,٨٦*	٠,٥٧	-٠,٢١	٠,١٧	-٠,٧٤	٠,١٩
٢	فصام هذائى	المتشابهات	٠,٩٢	٠,٧٦	-٠,٥٥	٠,٥٨	-٠,٤٧	-٠,٣٧
٣	فصام بسيط	من	٠,٧٣	٠,٣٧	-٠,٣٢	٠,٥٣	-٠,٦٤	-٠,٧٧
٤	فصام متبقى		٠,٧٦	٠,٣٩	-٠,١٨	٠,٢١	-٠,٤٣	-٠,٤٩
٥	فصام هيبفرينى	الوكسلر	٠,٧٧	٠,٤٣	-٠,٢٤	٠,٤٢	-٠,٣٧	-٠,٣٩
٦	فصام تخشبى		٠,٨٣	٠,٢٧	-٠,٢٣	٠,٢٣	-٠,٤١	-٠,٤٣

* دلالة الارتباط عند مستوى ٠,٠٥ = ٠,٣٢
* دلالة الارتباط عند مستوى ٠,٠٢ = ٠,٣٨
* دلالة الارتباط عند مستوى ٠,٠١ = ٠,٤٢ (Ferguson, 1981, p. 523)

ويلاحظ من الجدول السابق أن العلاقات الارتباطية بين مقياس التجريد وكل من اختبار المتشبهات ومقياس التضمين المفرط كلها علاقات ارتباطية موجبة وشديدة الدلالة . بينما كانت معظم الارتباطات بين اختبار المتشابهات والمقاييس الفرعية الأخرى ،كلا منها على حدة (٧١٪) ارتباطاً عكسياً جوهرياً ، مما يدل على أنه كلما كانت القدرة على التجريد سوية وذات كفاءة أختفت أخطاء التجريد والعكس صحيح .

كذلك حسبنا الارتباطات بين درجات كل مقياس من المقاييس الفرعية والتى يقيس كلا منها نمطا من أنماطا اضطرابات وأخطاء التجريد وبين بعضها البعض ، وكانت كلها شديدة الدلالة لدى كل المجموعات إذ تراوحت بين ٠,٨٥١ ، ٠,٤٣٢ ، وتراوحت درجات الدلالة بين ٠,٠٢، ٠,٠٠١

ومن اجل أن تتم الصلاحية السيكومترية لهذا الاختبار قمنا بحساب معاملات الثبات بطريقتين ، الأولى استخدمنا فيها قيم الشيوع Communality Values (H^2) كتقدير أولى للثبات . وقام اعتمادنا على قيم الشيوع (هـ ٢) ، لمبرر هام وهو أن هذا الاختبار حديث الاستخدام ومعد لأول مرة فى البيئة المصرية ، فضلا عن تعذر استخدامنا لطريقة القسمة النصفية فى حساب ثبات المقاييس الفرعية المنبثقة عنه .

جدول (٣)

يبين قيم الشيوع الخاصة بالمقاييس الفرعية لاختبار الامثال العامية
لدى المجموعات الست

م	المقاييس / المجموعات	مقياس التجريد	التضمين المفرط	الضمين الضيق	شبه التجريد	العيانية	مجموع الاخطاء
١	الأسوياء	٠,٩٤	٠,٨٠	٠,٧١	٠,٧١	٠,٦٩	٠,٨٦
٢	فصام هذائى	٠,٨٤	٠,٨٢	٠,٨٨	٠,٩١	٠,٨٩	٠,٨٧
٣	فصام بسيط	٠,٨٥	٠,٩١	٠,٨٣	٠,٨٧	٠,٨٦	٠,٨٣
٤	فصام متبقى	٠,٨٢	٠,٨٧	٠,٨١	٠,٧٢	٠,٨٣	٠,٨٤
٥	فصام هيبفرينى	٠,٧٩	٠,٧٧	٠,٦٩	٠,٦٧	٠,٨١	٠,٨٥
٦	فصام تخشبى	٠,٧٣	٠,٧١	٠,٨٢	٠,٧٩	٠,٨٥	٠,٨٨

أما عن الطريق الثانية فقد استخدمنا إعادة الاختبار.

جدول رقم (٤)

يبين معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار لدى جماعات الدراسة الست

م	المقاييس / المجموعات	مقياس التجريد	التضمين المفرط	الضمين الضيق	شبه التجريد	العيانية	مجموع الاخطاء
١	الأسوياء	٠,٨٩	٠,٦٧	٠,٧٢	٠,٧٩	٠,٨١	٠,٨٧
٢	فصام هذائى	٠,٨٤	٠,٨٩	٠,٩١	٠,٨٧	٠,٧١	٠,٨٢
٣	فصام بسيط	٠,٨١	٠,٧١	٠,٨٢	٠,٨٧	٠,٨٩	٠,٧٦
٤	فصام متبقى	٠,٨٧	٠,٦٩	٠,٨٥	٠,٧٣	٠,٩٢	٠,،٨
٥	فصام هيبفرينى	٠,٩٢	٠,٨٢	٠,٧٩	٠,٨١	٠,٨٦	٠,٨٧
٦	فصام تخشبى	٠,٧١	٠,٦٢	٠,٧٧	٠,٦٩	٠,٨٤	٠,٨٩

وكما يلاحظ من الجدولين السابقين أن معاملات الثبات لكل المقاييس الفرعية معاملات مرضية ومرتفعة للغاية ، الأمر الذى يجعلنا نتقدم لجمع بياناتنا وإجراء التحليلات عليها مستخدمين هذا الاختبار بإطمئنان .

أما من ناحية إجراءات التطبيق فى المستشفيات ، فقد اتبع الباحث الحالى الخطوات الآتية :

١ ــ كان التطبيق فرديا بالنسبة للمرضى أو الأسوياء ،

وكان يتم فى غرفة مستقلة ، كانت تخصص للباحث أثناء مواقف الفحص .

٢ ــ كان يتم جمع البيانات الأولية لكل مريض على حدة ، حيث يتم التعارف وتكوين علاقة تسمح بأقصى تعاون ممكن منه .

٣ ــ وكان يتم تطبيق بطارية الاختبارات المتصلة بضبط متغيرات البحث ، وهى بطارية مختصرة من مقياس وكسلر لذكاء الراشدين ،. وكذلك إختبار المهارة اليدوية ، لاستبعاد المفحوص أو ضمه إلى العينة بناء على ما حصل عليه من درجات .

٤ ــ ثم أخيرا يتم تطبيق الاختبارات الأساسية للدراسة وهى اختبارات التفكير التجريدى .

ثالثا : التحليل الإحصائى للبيانات :

فى هذا الإجراء تم الآتى :

١ ــ حساب معاملات الصدق والثبات كما عرضنا لها آنفا .

٢ ــ قمنا بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل المقاييس الفرعية من اختبار الأمثال العامية ، لتوفير معايير إحصائية لأداء عينات الدراسة ، لاستخدامها فيما بعد فى مجالات الأمراض النفسية والمجالات التربوية والأكاديمية والمهنية والاجتماعية من ناحية ، ولعقد مقارنات مع عينات مستقبلية من جنس آخر أو ذات حجم أكبر .

٣ ــ قمنا بعقد كل المقارنات الممكنة بين جميع المتوسطات المتصلة بالعينات الست وبين بعضها البعض للوقوف على دلالة الفروق بين أداء كل من المجموعات المرضية وبعضها البعض من ناحية ، ثم بينها وبين الأسوياء من ناحية أخرى .

عرض النتائج

كعادة البحوث العلمية ، سنفرد هذه الفقرة لعرض نتائج الدراسة الحالية ، والتى سنحاول من خلالها الإجابة على أسئلة الدراسة التى طرحناها سابقا ، والتى يمكن أن تبرز القدرة الفارقة لاختبار الأمثال العامية المصرية بمقاييسه الست . وفيما يلى جدول رقم (٥) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لدى عينات الدراسة الست .

جدول (٥)
يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لدى عينات الدراسة الست على المقاييس الفرعية لاختبار الأمثال العامية المصرية

م	المقاييس / المجموعات	المؤشرات الاحصائية	مقياس التجريد	التضمن المفرط	الضمين الضيق	شبه التجريد	شبه التجريد	العيانية	مجموع الاخطاء
١	الأسوياء الذكور	م	١١,٣٢	٤,٢١	٢,٤	١,٦١	١,٦١	٢,١١	٨,٧٢
	ن = ٣٠	ع	٢,١١	٢,٥	١,٢	١,٤	٢,٧	١,٤	٢,١٤
٢	فصام هذائى	م	٧,١١	٦,٧٢	١,٩٨	٢,٠٠	٦,٧	٢,٠٠	١٠,٧
	ن = ٥٣	ع	٣,٧١	٢,٢٧	١,٦	٣,٠١	٣,٠٦	٣,٠١	٤,٧١
٣	فصام بسيط	م	٥,٥٩	١,٥	٥,٠٣	٤,٩٧	٣,٥٣	٥,٨٦	١٢,٣٩
	ن = ٦٦	ع	٣,١٨	١,٥	٢,٩٧	٣,٣٥	٣,٥٥	٤,٣٧	٤,٧٣
٤	فصام متبقى	م	٤,٨٤	١,٧٥	٤,٧٣	٤,٣٩	٦,٤٨	٦,٣٨	١٣,٨٦
	ن = ٥٦	ع	٣,٢٩	١,٨٤	٣,٠١	٢,٣٢	٦,٣٦	٤,٥٧	٤,٧
٥	فصام هيبفرينى	م	٤,٩٤	١,١٧	٤,٩٧		٦,١٤	٦,٠٣	١٢,١٧
	ن = ٧٠	ع	٣,٤٧	١,٢٥	٣,٣٥		٣,٥٩	٤,١٤	٥,٥١
٦	فصام تخشبى	م	٥,٨٨	١,١٢	٤,٣٩		٥,٥١	٦,٦١	١٢,١٢
	ن = ٣٢	ع	٣,٨٣	١,٦١	٢,٣٣		٢,٩	٤,٤٢	٥,١٢

جدول رقم (٦)

بين دلالة الفروق فى الأداء بين المجموعات الست وبين بعضها البعض

على المقاييس الفرعية لاختبار الأمثال العامية المصرية

المقاييس ودلالة الفروق / المقارنة بين المجموعات	قيم ت ودلالتها على المقاييس الفرعية					
	مقياس التجريد	التضمين المفرط	التضمين الضيق	شبه التجريد	العيانية	مجموع الاخطاء
١ ـ الأسوياء فصام هذائى	٤,٥٧	٢,٧	١,٢٣	٠,١٧	٠,٢١	٢,٠٩
٢ ـ الأسوياء فصام بسيط	٤,٩٦	٢,٩٥	٢,٩٨	٠,٢٣	٣,٣٨	٥,١٨
٣ ـ الأسوياء فصام متبقى	٤,٨٧	٢,٨٧	٣,٨	٠,٠٨	٤,٦٦	٦,٢٤
٤ ـ الأسوياء فصام مراهقة	٥,٥٦	٣,٢	٢,٧	٠,٧٩	٤,٤٣	٤,٩٨
٥ ـ الأسوياء فصام تخشبى	٦,٢٤	٣,٢٣	٢,٦٤	٠,٤٤	٤,٣٨	٤,٨٦
٦ ـ فصام هذائى فصام بسيط	٢,٣٧	٣,٣٥	٢,٠٥	٠,٢٨	٢,٧٥	١,٩٧
٧ ـ فصام هذائى فصام متبقى	٣,٣٨	٢,٤٣	١,٤	٠,٣٥	٣,٢٢	١,٦١
٨ ـ فصام هذائى فصام مراهقة	٣,٣	٤,٤٦	١,٨٥	٠,٩٣	٣,١٤	٢,٢٩
٩ ـ فصام هذائى فصام تخشبى	٢,٤٧	٣,٨	٠,٧٧	١,٨	٢,٩٩	١,٠٨
١٠ ـ فصام بسيط فصام متبقى	١,٢٨	٠,٨١	٠,٥٥	,٠٨	٠,٦٣	,٢٢
١١ ـ فصام بسيط فصام مراهقة	١,١٤	١,٣٨	٠,١١	٠,٦٣	,٢٣	,٢٤
١٢ ـ فصام بسيط فصام تخشبى	,٣٧	١,١٢	١,١٧	١,٥٤	,٧٩	١,٢٣
١٣ ـ فصام متبقى فصام مراهقة	,١٧	٢,١	٠,٤٢	,٥٥	,٤٤	١,٢٣
١٤ ـ فصام متبقى فصام تخشبى	١,٣	١,٦	٠,٥٩	١,٤٣	,٢٤	١,٠٩
١٥ ـ فصام مراهقة فصام تخشبى	١,١٩	,١٦	١,٠٢	,٩٥	,٦٣	,٠٦

دلالة ت عند ٠,٠٥ ١,٩٦*

دلالة ت عند ٠,٠٢ = ٢,٣٣*

دلالة ت عند ٠,٠١ = ٢,٥٨***

دلالة ت عند ٠,٠٠١ = ٢,٢٩**** (Ferguson, 1981, p. 421)

وبالنظر الدقيق فى الجدول رقم (٦) يمكن استقراء النتائج الآتية :

(أ) بالنسبة لمقياس التجريد ، تبين الآتى :

١ ـــ أمكن لهذا المقياس التمييز بين الأسوياء ومختلف فئات مرضى الفصام المزمن سواء كان هذائيا (بارانويدى) أو غير هذائى (غير بارانويدى) بدلالة إحصائية قاطعة (وراء ٠,٠٠١) .

٢ ـــ أمكن له التمييز أيضا بين طرف بعد الفصام الهذائى المزمن فى مقابل الفصام غير الهذائى بمعنى آخر . استطاع مقياس التجريد المنبثق عن اختبار الأمثال العامية أن يفرق بدلالة قاطعة تتراوح بين ٠,٠٢ ، ٠,٠٠١ بين مرضى الفصام الهذائى المزمن وجماعات مرضى الفصام غير الهذائى بكافة تشخيصاتها (فصام بسيط ـــ متبقى ـــ مراهقة ـــ تخشبى) .

٣ ـ لم يستطع هذا المقياس التمييز بأية درجة من درجات الدلالة بين جميع فئات مرضى الفصام المزمن غير الهذائى وبين بعضها البعض (بسيط — متبقى — مراهقة — تخشبى) ، المتكافئين فى الجنس والذكاء والمستوى التعليمى والعمر ، مما يشير إلى أن هذه الجماعات تمثل فئة واحدة من حيث اضطراب التفكير التجريدى ، وإن كان مرضى فصام المراهقة أشدهم معاناة من اضطراب التفكير . وتشير هذه النتيجة كذلك إلى صحة هذا البعد المرضى المقترح (فصام هذائى — غير هذائى) . ومن ثم فمن مصلحة الطب النفسى أن يتعامل عند تشخيص حالات الفصام مع هذا البعد الذى ثبتت صحته امبيريقيا فى هذه الدراسة ، وفى عدد كبير من الدراسات المحلية والأجنبية الأخرى (انظر مثلا : الصبوة ، ١٩٨٧) ؛ وكذلك : (Silverman, 1964, and 1967)

(ب) بالنسبة لمقياس التضمين المفرط تبين الآتى :—

١ ـ أمكن لهذا المقياس التمييز بين الأسوياء ومختلف فئات مرضى الفصام المزمن ؛ كل منها على حدة سواء كان فصاما هذائيا أو غير هذائى ، بدلالة إحصائية تتراوح بين ٠,٠٢ ، ٠,٠١ .

٢ ـ أمكن له أيضا التمييز بدلالة إحصائية أشد ، تتراوح بيت ٠,٠٢ ، ٠,٠٠٠١ بين طرفى بعد الفصام الهذائى المزمن فى مقابل غير الهذائى المزمن . وكان أداء مرضى الفصام الهذائى هو الأسوأ مما يشير إلى أنه السبب المباشر خلف هذه الفروق . وبناء على ذلك يمكننا أن نقرر حقيقة واقعية مؤداها أن مرضى الفصام الهذائى المزمن يتسم تفكيرهم بالغموض والفجاجة وعجزهم عن السيطرة على حدود أفكارهم واتساع حدود المبادىء وتداخلها ويتسمون أيضا بالشطط والتعدى ، وربما كان سبب كل ذلك لديهم هو عجزهم عن تركيز انتباههم على المهمة موضوع التفكير .

٣ ـ وإذا كان مقياس التجريد السابق الحديث عنه قد أخفق فى التمييز بين فئات الفصام المزمن غير الهذائى (البسيط ، والمتبقى ، والمراهقة ، والتخشبى) وبين بعضها البعض ، فإن ذات النتيجة قد أخفق فيها مقياس التضمين المفرط ، فيما عدا أنه ميز بين مرضى الفصام المتبقى ، ومرضى فصام المراهقة ، وكان مرضى الفصام المتبقى هم السبب المباشر فى إيجاد هذه الفروق ، إذ كان أداؤهم أسوأ جوهريا من أداء مرضى فصام المراهقة . ولكن النتيجة العامة ، بغض النظر عن هذه الجزئية ، تشير إلى إمكانية التعامل مع كل الفئات السابقة على أنها فئة واحدة ، وتشير أيضا ، وبناء على هذه النتائج الامبيريقية ، إلى ضرورة انتفاع الطبيب النفسى عند التشخيص بهذه النتائج وإعادة النظر فى التشخيص بناء على أبعاد أخرى مثل بعد الفصام التفاعلى — المتمكن Prosess – Reactive Schizophrenia أو الحاد المزمن Chronic – Acute schizophrenia لما عليها من اعتراضات عديدة .

(ج) بالنسبة لمقياس التضمين الضيق تبين الآتى :—

١ ـ إذا كان هذا المقياس استطاع التمييز بين الأسوياء ومختلف فئات مرضى الفصام غير الهذائى (بسيط ، متبقى ، تخشبى) كل منها على حدة ، فإنه لم يستطع التفرقة بين الأسوياء ومرض الفصام الهذائى . وكان السبب فى طمس معالم الفروق يسير فى الاتجاه المتوقع لفروضنا ، ففى حالة الأسوياء تبين أن لديهم القدرة على التحكم فى مسار تفكيرهم وضبطه بما يلائم كل موقف مشكل ، ولهذا جاء تفكيرهم مجردا حسبما هو مطلوب منهم . وندرت لديهم الإجابات التى تتسم بالاستيعاب المفرط أو الضيق ، بحيث أصبح هذا المؤشر المرضى غير مميز لهم ، بينما فى حالة المرضى الهذائيين تبين أن القدرة على التجريد ضعيفة لديهم ، ومن ثم جاءت الغالبية العظمى من استجاباتهم تتسم بالتضمين المفرط وندرت لديهم ، مثلهم فى ذلك مثل الأسوياء ، الاستجابات التى تتسم بالتضمين الضيق أو العيانية الشديدة ، وترتب على ذلك أن جاء متوسط درجاتهما الممثلة لمؤشرى التعميم أو التضمين الضيق والعيانية ، وهما مؤشران مرضيان ، واحدا تقريبا رغم اختلاف الأسباب . ولم تصل الفروق بينهما فى هذا الصدد إلى مستوى الدلالة . وكانت جماعات مرضى

الفصام غير الهذائى نظرا لأدائهم السيء ، هى المتحكمة فى اتجاهات الفروق على هذا المؤشر ، بحيث بدا كما لو كان خاصية يتسم بها تفكيرهم .

٢ ــ وبالنسبة لقدرة هذا المقياس على التمييز بين مرضى بعد الفصام الهذائى فى مقابل مختلف فئات مرضى الفصام غير الهذائى ، نقول : إن هذا المقياس قد أخفق فى ذلك إلى حد بعيد (٢٥٪ تمييز فى مقابل ٧٥٪ أخفاق نسبة إلى إجمالى المقارنات) ؛ فهو قد ميز فقط بين مرضى الفصام الهذائى ومرضى الفصام البسيط الذين كانوا أشد معاناة من هذا الإضطراب بالمقارنة بالفئات الأخرى . وكان أداؤهم السيء هو السبب المباشر فى هذه الفروق .

٣ ــ وبالطبع لم يميز هذا المقياس بين مختلف فئات مرضى الفصام المزمن غير الهذائى وبين بعضها البعض عند أى مستوى من مستويات الدلالة ، ومرة ثالثة تبرز هذه النتيجة الملامح المميزة لبعد له طرفين يمكن التعامل عند تشخيص مرضى الفصام على إساسه . ولا سيما أن اضطراب التفكير يعد أحد المحكات الأساسية لعملية التشخيص جميعها فى المرض النفسى ، كما اشارت إلى ذلك كتب الطب النفسى ، وبعض الدراسات الأجنبية (عكاشة ، ١٩٨٠ Payne & Hewlett, 1960)

(د) بالنسبة لمقياس شبه التجريد ، تبين الآتى :ــ

كان هذا المقياس أسوأ المقاييس المنبثقة عن اختبار الأمثال العامية المصرية جميعا ، إذ انه طمس معالم كل الفروق السابقة ، فلم يميز ليس فحسب بين الأسوياء ، وكل من مرضى الفصام الهذائى ، أو مرضى الفصام غير الهذائى . وهذا يعنى باثولوجيا أنه بقدر ما يقع المرضى الذهانيين الوظيفيين فى أخطاء شبه التجريد يقع فيه الأسوياء من نفس الجنس والسن والذكاء والمستوى التعليمى ولكن إذا كان كان سبب الاضطراب لدى المرضى الفصاميين هو الإزمان والمرض ، فآن سبب الخطأ لدى الأسوياء غالبا هو الفقر الثقافى فى بيئة اجتماعية تسودها الأمية الشديدة والضعف الحضارى وعموما هذه النتيجة تحتاج إلى دراسة خاصة تفندها للوقف على أسباب الخطأ لدى الأسوياء بالذات .

وربما كان سبب طمس معالم الفروق أن مرض الفصام الهذائى يقعون فى أخطأ التجريد التى تتسم بالتضمين المفرط (٦,٧٢ + ± ٢,٢٧) ، وتقل لديهم اخطاء التضمين الضيق (١,٩٨ ± ١,٦) بينما يتسم تفكير مرضى الفصام غير الهذائى بكافة فئاته بالتضمين الضيق (٦,٥٣ ± ٣,٥٥) ، وتقل لديهم أخطاء التجريد التى تتسم بالتضمين المفرط ، وهكذا الحال لدى الأسوياء ، ومن ثم يجمع نوعى الخطأ معا تصبح المتوسطات التى تشير إلى شبه التجريد تقريبا واحدة . وبسبب هذا الموقف ، يرى الباحث الحالى ضرورة الأخذ بنتائج هذين المقياسين ، كل منهما منفردا عن الآخر ، حتى لا يضللنا مقياس شبه التجريد .

(هـ) بالنسبة لمقياس العيانية ، تبين الآتى :

(١) ليست هناك فروق جوهرية بين الأسوياء ومرضى الفصام الهذائى فى الوقوع فى أخطأ العيانية ، وسبب ذلك ارتفيع القدرة على التجريد لدى الأسوياء ، واتسام الفصام الهذائى باضطراب التضمين المفرط على حساب التجريد والتضمين الضيق والعيانية ، مما جعل متوسطات أخطاء العيانية لديهما واحدة رغم اختلاف الأسباب ، وسبق بيان ذلك بالتفصيل .

٢ ــ ميز هذا المقياس بكفاءة عالية بين الأسوياء ومرضى الفصام المزمن غير الهذائى بكافة فئاتهم (البسيط ، المتبقى ، المراهقة ، التخشبى) من ناحية أخرى . وكان كافة مرضى الفصام المزمن غير الهذائى اكثر عيانية جوهريا من الأسوياء ومن مرضى الفصام الهذائى .

٣ ــ لم يميز بين فئات مرضى الفصام المزمن غير الهذائى وبين بعضها البعض (البسيط ، المتبقى ، المراهقة ، التخشبى) عند اى مستوى من مستويات الدلالة . ومرة رابعة تؤيد هذه النتيجة الجزئية نتائج المقاييس الثلاث السابقة باتساق شديد ، مما يدل على أن هذه الفئات المرضية

تعد امبيريقيا فئة واحدة ، وتعانى كلها وبنفس الدرجة من الوقوع فى أخطاء التفكير العيانى .

(و) بالنسبة لمقياس اخطاء التفكير التجريدى :

١ ـ تبين أن الأسوياء أقل الفئات وقوعا فى أخطاء التجريد مجتمعة . فقد ميز هذا المقياس جوهريا ، وبكفاءة عالية بينهم وبين كل من مرضى الفصام الهذائى ، سواء البسيط أو المتبقى أو المراهقة أو التخشبى .

٢ ـ تبين كذلك أن مرضى الفصام الهذائى يقعون فى مزيد من أخطاء التجريد أكثر جوهريا مما وقع فيه الأسوياء ، ولكن كانت أخطاؤهم أقل جوهريا عما وقع فيه مرضى الفصام المزمن غير الهذائى بكافة أنواعهم .

٣ ـ كان مرضى الفصام المزمن البسيط والمتبقى والتخشبى أكثر وقوعا فى أخطاء التجريد وبشكل جوهرى من مرضى الفصام الهذائى المزمن . وميز هذا المقياس بين طرفى بعد الفصام الهذائى — غير الهذائى بدلالة إحصائية تتراوح بين ٠,٠٥ ، ٠,٠١ .

٤ ـ وكالعادة لم يميز هذا المقياس أيضا وللمرة الخامسة بين فئات مرضى الفصام المزمن غير الهذائى وبين بعضها البعض . معنى ذلك أنهم يعانون بنفس الدرجة من آثار المرض العقلى الذى يوقعهم فى مزيد من أخطاء التفكير التجريدى ، بشرط الإزمان .

مناقشة النتائج

عند تفسير الأمثال العامية ، المصرية منها وغير المصرية يطلب من الشخص السوى أو المريض نفسيا ، إعطاء المعنى والدلالة التى يشير إليها التفسير الصحيح للمثل العامى . لهذا يرى الباحث الحالى ضرورة توفر القدرة على التفكير بالرموز والمجردات لدى هذا الشخص ، وهى العملية العقلية التى تنطوى على ترجمة الرموز العيانية للمثل العامى إلى مبادىء كبرى جامعة مانعة . ويرى بعض الباحثين فى هذا المجال أن هذه العملية لا يمكن لها أن تؤدى دورها كاملاً ما لم يتم تحويل الخبرة الخاصة والنوعية التى نشأت عن الانطباع الحسى للأشياء . بحيث يمثل الرمز الفردى فئة أو مبدأ بكامله ، وبحيث نعرف أن هذا الشيء الفردى أو الرمز يعد عينة عارضة بالنسبة لنا (D. R. Gorham, 1963, P. 491)

وانطلاقا من هذا الإطار النظرى . سنناقش النتائج الحالية لنرى إلى أى مدى أجابت الدراسة الحالية على أسئلتها ، وإلى اى مدى تحققت فروضها ، وإلى اى مدى يمكن للمرضى الفصاميين المزمنين ، على بعد الفصام الهذائى — غير الهذائى تبنى القاعدة السابقة عند التفكير بالمجردا بالمقارنة بجماعة ضابطة من الأسوياء .

وإذا ما نظرنا إلى نتائج هذه الدراسة ، سنجد أنها قد أجابت بالإيجاب على السؤالين اللذين طرحتهما منذ لبداية ، فقد استطاع اختبار الأمثال العامية المصرية بكافة مقاييسه الفرعية أن يميز بين الأسوياء وكل من مرضى الفصام الهذائى المزمن ومرضى الفصام المزمن غير الهذائى من ناحية ، وأن يميز بين طرفى بعد الفصام الهذائى وغير الهذائى بشرط الإزمان من ناحية أخرى .

واستطاع هذا الاختبار أن يشير إلى أن أهم الملامح المرضية الفارقة التى تميز كل فئة عن الأخرى . فالأسوياء لديهم القدرة على التفكير بالمجردات والتركيز على المهمة المطلوب إنجازها مهما اختلفت من موقف إلى أخر ، ومن ثم يأتى تفكيرهم متوافقا ومجردا وفقا لتطلبات كل موقف على حدة . والأسوياء ندرت لديهم الإجابات التى تتسم بالتضمين المفرط أو الضيق أو العيانية . أما مرضى الفصام المزمن الهذائى فيتسم تفكيرهم بالتضمين المفرط وقليل من أخطاء التضمين الضيق والعيانية . ويتسم تفكير مرضى الفصام المزمن غير الهذائى بالتضمين الضيق والعيانية الشديدة ، سواء كانوا من مرضى الفصام البسيط أو المتبقى أو المراهقة أو التخشبى ، ويتسم تفكيرهم باضطرابه نظرا لكثرة أخطائهم ونظرا لتعددها وتباينها .

معنى ذلك أيضا أن فروض الدراسة الأربعة قد تحققت جملة وتفصيلا ، فيما عدا النتائج المتصلة بفئات مرضى

الفصام المزمن غير الهذائى ، والتى لم توجد بينها وبين بعضها البعض ، آية فروق جوهرية على كل المقاييس المشتقة من اختبار الأمثال العامية المصرية ، ومن ثم يمكن النظر إليها على أنها جماعة واحدة من حيث تأثير الإزمان والمرض العقلى على تفكيرهم فى المشكلات التصورية . **لكن السؤال الآن ، لماذا اتسم تفكير مرضى الفصام الهذائى المزمن بالتضمين المفرط ؟ ولماذا اتسم تفكير مرضى الفصام غير الهذائى المزمن بالتضمين الضيق والعيانية الشديدة ؟** فى معرض الإجابة على هذين السؤالين وغيرهما ، يرى الباحث الحالى ، أن هناك عددا كبيرا من الفروض والتفسيرات والمناحى النظرية Theoritical approaches التى تصدت لتفسير اضطرابات التفكير التجريدى ، منها نظرية التفكك The theory of dissociation لإرنست كريتشمر ، ونظرية تدهور سرعة التفكير وحل المشكلات The theory of deterioration لهاريت بابكوك ، والنظرية الترابطية The theory of Association ونظرية الاتجاه المجرد — المحسوس – The theory of Concrete Abstract attitude ونظرية التضمين المفرط Overinclusion ونظرية التفاعل بين ديناميات الشخصية والعمليات المعرفية The interaction between personality dinamice and cognitions ، ونظرية التكوين الشخصى Personal construct لبانيستر وفرانسيلا ... الخ ، ويمكن أن تصنف هذه النظريات فى مجملها إلى منحيين كبيرين هما : المنحى الذهنى الترابطى Associative intelloociative approach ، والمنحى الدينامى الجشتالطى Dynamic Gestaltanian approach الذى ينظر إلى عملية التفكير على أنها نمط من النشاط الذهنى العقلى الذى يتصل بالإتجاهات ، والدافعية ونسق المعتقدات ، وتركيب الشخصية الإنسانية ككل .. بمعنى آخر . يرى هذا المنحى أن دراسة التفكير فى ضوء وحدة الدافعية والعمليات المعرفية يمكن أن يبرهن على وجود عدد من الحقائق التى فى ظلها يمكن أن تتحقق هذه الوحدة ، حيث يرى أن اضطراب التفكير ما هو إلا انعكاس للشخصية ككل (T. M. Ghobrial , 1974, P. 379)

ولكن من أشهر النظريات التى تندرج تحت المنحى الترابطى الذهنى الذى يرد اضطراب التفكير التجريدى إلى الإضطرابات التى تحدث فى الوظائف العقلية الأخرى مثل : الانتباه الانتقائى والإدراك ، والتذكر الخ ، هما : نظرية العيانية لكيرت جولدشتاين وشيرر ، ونظرية التضمين المفرط لنورمان كاميرون وتعديلها لدى روبرت بين وعدد من تلاميذه . وفى ذلك يقول بين (Payne, 1973) « ثمة نظريتان حاولتا تفسير اضطراب التفكير التجريدى بالعجز عن تكوين المفاهيم أساسا . ورغم أنهما اتخذتا تكوين المفاهيم المنطلق الأساسى لتفسير هذا الاضطراب . واشتركتا فى هذا الملمح الذى ميزهما عن سائر النظريات الأخرى .، فإنهما اختلفتا تماما حول طبيعته . فبينما رأى جولد شتاين وعدد من زملائه أن اضطراب التفكير الفصامى يرجع إلى العيانية ، أى العجز عن استخدام الاستقراء منهجا للتفكير التجريدى ، وذلك للضعف البالغ لديهم فى إجراء التعميم والتحريد (M. Bolles & K. Goldstein, 1966) (E. Hanfmann & A. J. Kosanin, 1942) ، فإن نورمان كاميرون ذكر أن سبب الاضطراب يكمن فى اتساع الحدود التصورية للمفاهيم بما يسمح بدخول عناصر غريبة تحتها ، بحيث يأتى تفكير مرضى الفصام الهذائى أكثر تعميما وأكثر غموضا وفجاجة » .

ومن منطلق هاتين النظريتين ، يكون سبب اضطراب التفكير التجريدى لدى مرضى الفصام الهذائى المزمن هو التعميم المفرط وضعف الروابط السببية الذى أطلق عليه نورمان كاميرون ، التفكير الذاتى الذى يتسم بالتفكك Asyndetic thinking ، وهو قريب فى معناه مما يسميه علماء الطب النفسى ، التفكير الاجترارى Autistic ، لأنه وجد أن هؤلاء المرضى يستخدمون تجميعات للعلاقات قد تتعلق أو لا تتعلق بتسلسل وتوارد الأفكار بدلا من أن يربط بينها بفكرة معينة تجعلها ذات معنى ، ولهذا يأتى التفكير متسما بالابهام العام (N. Cameron, 1947: M. Hamelton, 1976, General Vagueness, pp. 48 – 49) وربما يكون سبب التضمين المفرط لديهم هو عمليات الإزمان التى تفضى على عمليات تركيز الانتباه ، بحيث لا يستطيع

الفصامى الهذائى حصر تفكيره فى المهمة التى يقوم بها لاستبعاد كل ما هو غير ضرورى ، فثمة ميل من جانبه لاستخدام تقريبات غير دقيقة استبدال عبارات ليس لها أدنى أهمية بالتعبيرات المحددة .. « فهو يستخدم ما يسمى بالحوار الذاتى Asocial dialect المتلىء بالتعبيرات الشخصية » . (Cameton 1944, P. 54)

وربما يرجع هذا الاضطراب لدى نفس المرضى الهذائيين إلى عمليات الانشغال التام بالهذاءات والهلاوس Hallu-cinations مما ينتج عنه ذلك الشطط والتعدى والتداخل بين الموضوعات . وربما يرجع إلى شدة القلق وضعف آليات الترشيح والتنقية الذهنية Mental Filler mechanism التى تمنعه من الوصول إلى التفسير الصحيح للمثل الذى يشير إلى فكرة محددة أو مبدأ أو قضية مجردة بعينها . ولذا نرى أن إضطراب التفكير التجريدى لدى هؤلاء المرضى لا يمنعهم من عمل تعميمات ، لأنه غالبا ما يقيم الدليل على وجود عدلا لا حصر له من الفروض ، وينتقل من فرض إلى آخر . ولكن دون جدوى نظرا للتضمين المفرط نحو هدف واحد فقط ، هو الخيالات الشخصية التى تحتوى عليها الهلاوس والهذاءات التى يعانون منها (الصبوة ، ١٩٨٣ ، ص ٨٢) .

أما بالنسبة لمرضى الفصام المزمن غير الهذائى وهم : مرضى الفصام البسيط والمتبقى والهيبفرينى والتخشبى ، الذين اتسم تفكيرهم بالميل إلى تضييق حدود المفاهيم ، وكثرة الاخطاء العيانية الشديدة ، فربما كان سبب ذلك : عجزهم عن عزل ذواتهم عن خبرات العالم الخارجى أو الداخلى عند اللزوم . فإذا ما سئل المريض الفصامى غير الهذائى المزمن ان يكرر جملة « الثلج أسود » رفض تماما على أساس أنه يعرف فقط أن الثلج أبيض ، وكذلك إذا قيل له ما مضرب المثل « على قد لحافك مد رجليك » قال : لا يجب أن نمدد الرجلين بالطول حتى لا تخرج القدمان خارج اللحاف ، ولم يدرك أن مضرب المثل هو « عدم تجاوز المرء حده فى كل شىء » . وكذلك الجمود والتصلب المعرفى الإدراكى ، بحيث لا يستطيع الانتقال من وجهة نظر إلى أخرى حسب المواقف التى تضرب فيها الأمثال العامية .

وربما كان سبب عيانيتهم هو ، عجزهم عن التأليف بين الأجزاء أو عناصر المواقف ومحاولة استقرائها فى كل متكامل لتمسكهم بالمحسوسات ، وإذا كان الكل هو التجريد ، فإن المريض الفصامى غير الهذائى لا يستطيع أن يدرك أو يستنتج الكليات من الجزئيات لأنها تتطلب القيام بعمليات التجريد . ويحدث ذلك باستمرار كلما واجه هؤلاء المرضى مشكلات استدلالية أو تصورية تتطلب الاستقراء أو الاستنباط أو الأثنين معا . ولقد انتهى كاسانين (J. S. Kasanin, 1944, p. 42) إلى أن مرضى الفصام المزمن غير الهذائى يتمكسون بحرفية بنود الاختبار كحقائق فردية تنطوى من خلالها الأشياء على قيمة شخصية اكثر منها قيمية رمزية .

ويرى باحثون أخرون أن العوامل الانفعالية والدافعية والوجدانية بصفة عامة تؤثر سلبيا على التفكير التجريدى ، فيتسم بتضيق الحدود التصورية للافكار والمفاهيم والمبادىء ، ويتسم بالعيانية الشديدة لدى المرضى الفصاميين المزمنين . فلقد انتهى ملفن فيفر . (M. H. Feffer, 1961, p. 593) إلى أن العوامل الوجدانية لها تأثير سالب على تكون المفاهيم المجردة . وتبين له أن التمييز الخاطىء بين الشكل والأرضية يتشابه مع السلوك العيانى الذى يرجع إلى اسباب مرضية بحته Patholagical facors تسبب العجزالذى يعانى منه المرضى فى القدرة على التجريد . وتبين له كذلك أن الفصاميين المزمنيين يظهرون تجنبا للمنبهات الواجدانية Affective stimuli عند محاولتهم التمييز بين الشكل والأرضية لأسباب مرضية ، ويحدث بوضوح عندما يتباين ويتنوع عرض الشكل والأرضية فى ظل عرض محايد للمنبهات الوجدانية المشحونة انفعاليا » .

فإذا ما حاولنا أن نضفى على النتائج السابقة معناها السيكولوجى لقلنا : أن التضمين المفرط الذى يتسم به تفكير مرضى الفصام الهذائى المزمن يشير إلى أن هؤلاء المرضى ،

ما لم يتم علاجهم بل وما يكتشف مرضهم مبكرا ، سيصبح عالمهم ضربا من الخواء والغوص والغوغائية والتشتيت والضياع الفكرى . يتوقع منهم ، إذا أسندت إليهم أية مهام ذهنية ألا ينجزوها ، وإذا حاولوا إنجازها ، سيزيدونها خلطاً وربكة ، بسبب أفكارهم المتداخلة المتزاحمة غير واضحة المعالم والحدود .

أما مرضى الفصام المزمن غير الهذائى ، فالمتوقع منهم ، ما لم يتم علاجهم ، العجز عن تحديد انتماءات العالم الخارجى بما فيه من أشياء أو أحداث أو مواقف أو حتى المشاعر الوجدانية ... يعجزون عن تحديد انتماءاتها وفقا لخصائص معينة تشيع بينها ، وبما أنهم يتمسكون بالمحسوس ، فربما يتوقع لهم نوعاً من التكيف فى حياتهم اليومية يتسم بضيق الأفق وضيق الحدود التصورية التى لا تتخطى واقعهم العيانى .

وأخيرا لا يفوتنا أن نشير إلى أن مقياس التجريد يليه مقياس التضمين المفرط يليه مقياس العيانية يليه مقياس أخطاء التجريد ، كانت أفضل المقاييس فى القدرة على التمييز موضوعيا بين الأسوياء والفصاميين من ناحية ، ثم بين مرض الفصام الهذائى وغير الهذائى من ناحية أخرى ، ثم بين مختلف فئات مرضى الفصام غير الهذائى من ناحية ثالثة ، ومن ثم فقد مكنتنا هذه المقاييس من وضع ملامح وعلامات وأعراض محددة ، يمكن أن تساعدنا على وضع تشخيصات فارقة بناء على محدد أساسى من محددات التشخيص فى الطب النفسى والعصبى ألا وهو التفكير التجريدى .

ولا يفوتنا أن نشير كذلك إلى أن اختبار الأمثال العامية الذى يمكنه التمييز بكفاءة عالية وفقا لمقاييسه الفرعية بين الأفراد وبعضهم البعض ، وبين الجماعات وبين بعضها البعض فى السياقين السوى والمرضى . وبقدر ما يمكنه قياس أقصى أداء يمكنه « الكشف عن الاتجاهات والمعتقدات والقيم الشخصية » (طلعت منصور ، ١٩٨٧) .

المراجع العربية

١ ـ البقلى (محمد قنديل) ، **الأمثال الشعبية** . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٨ ، من سلسلة كتابك رقم ٤٤ .

٢ ـ تيمور باشا (أحمد) ، **الأمثال العامية** : مشروحة ومرتبة على الحرف الأول من المثل ، الطبعة الثالثة . القاهرة : مطابع دار الكتاب العربى بمصر ، ١٩٧٠ .

٣ ـ **دليل تشخيص الأمراض النفسية** ، الجمعية المصرية للطب النفسى ، ١٩٧٩ ، ص ص ٥٠ ـ ٥٢ .

٤ ـ السيد (عبد الحليم محمود) **علم النفس الاجتماعى والإعلام** : الجزء الأول ، القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٧٨ .

٥ ـ الصبوة (محمد نجيب) ، **القدرة على تكوين التصورات العامة لدى مختلف الفئات السيكياترية** رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية الآداب جامعة القاهرة ، ١٩٨٣ « غير منشورة » .

٦ ـ الصبوة (محمد نجيب) ، **سرعة الإدراك البصرى لدى الفصاميين والأسوياء** . رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية الآداب جامعة القاهرة ، ١٩٨٧ . « غير منشورة » .

٧ ـ الصبوة (محمد نجيب) ، **محاولة أولية لتقنين الأمثال العامية لقياس التفكير التجريدى لدى الراشدين فى المجتمع المصرى** . معمل علم النفس . جامعة القاهرة ، ١٩٨٤ . « غير منشورة » .

٨ ـ الصبوة (محمد نجيب) ، الفروق الجنسية في سرعة الإدراك البصرى لدى الفصاميين بحوث المؤتمر السنوى السادس لعلم النفس في مصر ، القاهرة : جمعية الدراسات النفسية المصرية ، يناير ١٩٩٠ ، ص ص ٢٨٥ ـ ٣١٦ .

٩ ـ عكاشة (احمد) ، التشريح الوظيفى للنفس : علم النفس الفسيولوجى . القاهرة : دار المعارف ، الطبعة الثالثة ، ١٩٧٥ .

١٠ ـ عكاشة (أحمد) ، الطب النفسى المعاصر . القاهرة : الإنجلو المصرية ، الطبعة الرابعة ، ١٩٨٠ .

١١ ـ فائق (أحمد فؤاد) ، جنون الفصام : دراسة نفسية في اضطراب التفكير . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦١ .

١٢ ـ مليكيان (ليفون) ، سيفين (نعيم) ، سلطان العيسى (جهينة) ، كمال (عبد العزيز)، المهندى (صالح) ، الامثال الشعبية في المجتمع القطرى (دراسة ميدانية) . مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، ١٩٧٧ . السنة الثالثة ، العدد التاسع . مجلد ٣ ، ص ص ٦٩ ـ ٩٠ .

١٣ ـ منصور (طلعت) دراسة في الاتجاهات النفسية نحو المسنين لدى بعض الفئات العمرية في المجتمع الكويتى باستخدام الامثال الشعبية الكويتية . مجلة العلوم الإجتماعية ، ١٩٨٧ ، العدد الأول ، مجلد ١٥ ، ص ص ٦٩ ـ ١٠٢ .

١٤ ـ هنا (محمد سامى) ، التفكير التجريدى لدى الفصاميين القهريين . القاهرة : دار النهضة المصرية ، ١٩٦٤ .

١٥ ـ هنا (محمد سامى) ، تفكير المرضى النفسيين . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٤ .

المراجع الاجنبيه :

16- Bannister, D. and Fransella, F. A grid test of schizophrenic thought disorder. **Brit. J· soc. clini. psychol., 1966, 5, 95-102.**

17- Bannister, D., & Fransella, F. **Inquiring Man: The theory of personal constructs.** England, Penguin Books inc., 1971.

18 - Baumgarten, T.F. Poverbs for attitude measurements, **person. psychol. 1952, 5, 249-261**

19 - Bolles, M. & Gobdstein, K. A study of impairment in abstract ability. **Brit. Jou. psychiat., 1966, 112, 783-788.**

20- Cameron, N, **The pyschology of behavior discorders.** Boston: Hughton Mifflin, 1947

.21- Cameron, N, Experimental analysis of schizophrenic thinking, in: J.S. Kasanin (ed.), **Language and thougt in schizophrenia.** Berkeley: uninvers. Calfornia press, 1944, 50-63.

22- Cohen, J. The factorial structure of the wais between early adulthood and oldage. **Jou. consult. psychol. 1957a, 21, 283-290.**

23- De Shon, H.J., Rinkeel, M, Solomon, H. C. Mental-changes experimentally produced by L.S.D. **Psychiat. Quart., 1952, 26, 33-53.**

24- Elmore, C.M. & Gorhan, D.R. Measuring the impairment of the abstracting function With the proverbs test. **Jou. clini Psychol., 1957, 13, 263-266.**

25- Feffer, M.H. The imfluence of Affective factors on conceptualization in schizophrenia. **Jou. abnorm. soc. psychol., 1961, 63, 588-595.**

26- Ferguson, G.A. **Statistical analysis in psychology and education: 5th ed.,** London: Mc Graw Hill co., 1981.

27- Ghobrial, Talaat, M. Motivational Components of though activity disorders: Abstract of ph D. thesis under supervision of prof B. V. Zeigarnik presented of Faculty of psychology, Moscow univers, march 1972.

28- Goldstein, K concerning the concreteness in schizophrenia, **Jou. abnorm. Soc. psychol., 1959, 59, 146-148.**

29- Goldstein, K. & Scheerer, M., Abstract and concrete behavior: An experimental study with special tests **psychol Monogr., 1941, 53, NO. 2, 2-31.**

30- Gorham, D.R., Additional norms and scoring suggestions for the proverbs test, **psychol Repo, 1963, 13, 487-492.**

31- Hamilton, M., **Fish's Schizophrenia Bristol: John wright and sons LTD, 2nd edition,** 1976.

32- Kasanin, J.S. The disturbance of conceptual thinking in schizophenia: in J. S. Kasanin (ed) **Language and thought in schizophenia** Berkeley colifornia press, 1944, 41-49.

33- Kendell, R.E., **The role of diagonosis in psychiatry.** london: Blacekwell scientific publ, 1975.

34- Marchbanks, C. & Williams, M. The effects of speed on Comprehension in Schizophrenia. **Brit. Jou. Soc. clini. psychol.,** 1971 10, 55-60

35- McGuire, R. J., classification and problem of diagnosis. in: H. J. J. Eysenck (ed), **Handbook of abnormal psychology.** New York: Basic books, 1973, PP. 3-33.

36- Mc Reynolds, Paul. Diagnosis and clinical assesment: current status and major issues. Ann. Rev Psychol, 1989, 40: 83-108.

37- Payne, R.W., cogitive abnormalities in: H.J. Eysenck (ed), **Handbook of abnormal psychology.** london: pitman, 1973, 420-482.

38- Payne, R. W. & Hewlett, H. J., Thought disorder in psychotic patients. in: H. J. Eysenck (ed), **experiments in personality: psychodynamics and psychodiagnostics.** London: Routledge & Kegan paul, Vol, II, 1960, 3-107.

39- Payne, R.W., George, E.I. & Matussek, R., An Expetinental study of Schizophrenic thought disorder. **Jou. ment Science, 1959, 105, 627-652.**

40- price, T,R., Short-and long-term cognitive effects ECT: Part II-effects on Nomemory - associated congnitive functions. Psychopharmcology Bull., 1982, 18, 90-101.

41- Robin, A. & Broida, D., Projection Via Proverbs: Follow Up Of asuggestion. **Jour. Consult. Psychol., 1948, 12, 246-250.**

42- Silverman, J. The Problem of Attention In Research And Theory In Schizophrenia. Psychological Rev., 1964, 140, 352-379.

43- Silverman, J. Perceptual Control Of Stimulusintensity In Paranoid and non-Paranoid Schizophrenia. **Jou. nerv. & Ment Diseases, 1964a, 136, 545-549.**

44- Silversein, A.B. & Klee, G.D., Effects Of Lysergic Acid Diethylamid (L.S.D.) 25 «On Intellcutual Functions **A,M.A.A.Arch. Neural. Psychiat. 1958, 477-480.**

45- Soueif, M.I., Contributions Of The Psychosocial And Behavior Of Sciences, **Paper Presented To The international Confrence On Diagnosis And Classification Of Mental Disorders and Alchol-and Drugrelated Problems. Copenhagen, 13-17 April 1982, 1-18.**

46- Soueif, M. I. & Metwally, A., Testing For Organicity In Egyption Psychiatric Patients. **acta Psychological,** 1961, 18, 285-296.

47- Weiner, I. B. **Clinical Methods In Psychology.** New York : John Wiley and Sons, Inc., 1975.

48- Woodworth, R. S. &— Schlosberg, H., **Experimental Psychology.** London: Mcthuen Co., 1972.

ملحق الدراسة

اختبار الأمثال العامية المصرية

التعليمات

أمامك مجموعة من الأمثال الشعبية ، عاوزك تقراها كويس قوى وبعدين تكتب تفسير كل مثل منها أو مضرب هذا المثل ، أو اية معناه وإمتى يقولوه الناس .. يعنى لو قلت لك مثل زى « القرش الأبيض ينفع فى اليوم الأسود » أنت تجاوب وتكتب : هذا المثل يضرب عند حث الناس على الادخار وعدم الاسراف . خد بالك بقه ، إقرأ الأمثال الآتية واكتب امام كل مثل تفسيره أو معناه .

١ ـــ ضربوا الاعور على عينه قال آهى خسرانه

٢ ـــ على قد لحافك مد رجليك

٣ ـــ فى الوش مراية وفى القفا سلايه

٤ ـــ القرعة تتباهى بشعر بنت اختها

٥ ـــ قليل البخت يلاقى العضم فى الكرشه

٦ ـــ ابن الوز عوام

٧ ـــ باب النجار مخلع

٨ ـــ إللى مكتوب على الجبين لازم تشوفه العين

٩ ـــ جالك الموت ياتارك الصلاة

١٠ ـــ جاء يكحلها عماها

١١ ـــ الجعان يحلم بسوق العيش

١٢ ـــ خطبوها اتعززت فاتوها اتندمت

١٣ ـــ يقتل القتيل ويمشى فى جنازته

١٤ ـــ زى المنشار طالع واكل نازل واكل

١٥ ـــ يعمل من الحبة قبة

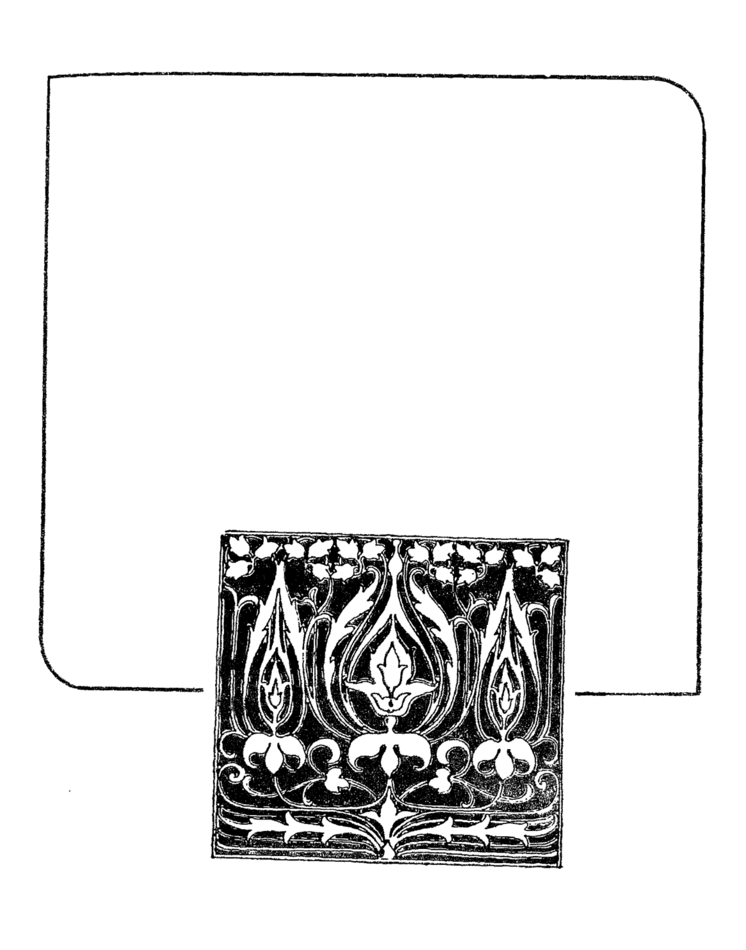
١٦ ـــ إصرف ما فى الجيب يأتيك ما فى الغيب

١٧ ـــ تموت الفازية ووسطها بيلعب

١٨ ـــ اكفى القدرة على فمها تطلع البنت لأمها

١٩ ـــ جبتك ياعبد المعين تعنى لقيتك ياعبد المعين عايز تنعان

٢٠ ـــ لبس البوصة تبقى عروسة .



قواعد النشر

فى مجلة «علم النفس»

١ - يراعى ذكر عنوان المقال ، واسم الكاتب ، ووظيفته ، ومقر الوظيفة .

٢ - يراعى عند الكتابة لأول مرة لهذه المجلة ، أن يذكر الكاتب المؤهلات وجهة التخرج واسمه الثلاثى .

٣ - يجب أن يشفع الكاتب مقاله بقائمة بالمراجع التى رجع إليها رجوعا مباشرا . ويكون ذكر المراجع على النحو الآتى :
- فى حالة الكتب : اسم المؤلف كاملاً ، عنوان الكتاب ، بلد النشر ، وسنة النشر واسم الناشر ، وتذكر الطبعة إذا لم تكن الأولى .
- فى حالة المقالات المنشورة فى دوريات التخصص : اسم المؤلف كاملا ، عنوان المقال ، اسم المجلة ، سنة النشر ، المجلد ، العدد ، ثم الصفحات التى يشغلها المقال .

٤ يجب الالتزام بالقواعد المتعارف عليها عالميا فى شكل المقالات التى تقوم أساساً على ذكر الدراسات الميدانية أو التجارب المعملية . فيورد الكاتب مقدمة يحدد فيها مشكلة البحث ، ومدى الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة ، ثم يقدم قسما عن إجراءات البحث يتكلم فيه عن الأدوات والعينة وتصميم الدراسة والأسلوب الذى اتبع فى استخدام الأدوات وجمع البيانات ، ثم يفرد قسما لتقديم النتائج ومناقشتها .

٥ فى المقالات النظرية يراعى أن يبدأ الكاتب بمقدمة يعرف فيها مشكلة البحث . ووجه الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة . ويقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها ، بحيث يقدم كل قسم فكرة أو جزءاً من الموضوع قائما بذاته .

٦ - يراعى فى المقالات النظرية والتجريبية/أو الميدانية على حد سواء

الاقتصاد الشديد فى نشر المادة الإحصائية فى صورتها الرقمية ويمكن الاسترشاد فى ذلك بنماذج المقالات التى تنشر فى مجلة الـ American Psychologist الصادرة عن جمعية علم النفس الأمريكية ، أو مجلة الـ Bulletin الصادرة عن جمعية علم النفس البريطانية . وتوضح عشرات المقالات المنشورة فى هاتين المجلتين أن العبرة ليست بكثرة الأرقام والجداول ، وإنما العبرة بوضوح مشكلة البحث وتحددها أمام الكاتب ، وبحسن الاستيعاب لتراث الدراسات التى سبق أن تناولت أطرافا من هذه المشكلة ، وبوجود رؤية جديدة ، أو معان جديدة ، لدى الكاتب يسهم بها فى تطوير النظر إلى هذه المشكلة .

٧ - تعرض المادة المقدمة للمجلة على محكمين متخصصين ، وذلك على نحو سرى ، لتقدير الصلاحية للنشر . وتقوم إدارة المجلة بإخطار الباحثين والمؤلفين بالنتيجة دون الإيضاح عن شخصية المحكمين .

وتورد المجلة فى ردها على المؤلفين آراء المحكمين ومقترحاتهم إذا كان المقال فى حال يسمح بالتصحيح والتعديل . أما إذا لم يكن فتحتفظ المجلة بحقها فى رد المقال إلى صاحبه والاعتذار عن النشر دون إبداء الأسباب

٨ - يراعى فى أحجام المقالات أن تكون أحجاما معقولة ، بحيث تتراوح بين ثلاثة آلاف وتسعة آلاف كلمة . هذا بخلاف قائمة المراجع .

٩ - ترحب المجلة بالجهود العلمية البناءة لجميع الزملاء المتخصصين فى دراسات السلوك والخبرة البشرية ، سواء كانوا من علماء النفس ، أو من التربويين ، أو من الأطباء النفسيين ، والإخصائيين الاجتماعيين ، وعلماء الاجتماع . وكل من تسمح تخصصاتهم بإثراء زاوية النظر العلمية إلى السلوك والخبرة البشرية

١٠ - لغة النشر فى المجلة هى اللغة العربية وتهيب إدارة المجلة بالزملاء جميعا أن يعنوا بسلامة اللغة عناية خاصة ، سواء من حيث صحة المفردات ، وسلامة التراكيب ، وسلامة الأسلوب

وعندما يشار إلى أسماء بعض الأعلام الأجانب يوضع اسم العالم باللغة الأجنبية إلى جوار كتابته بالعربية فى سياق النص . وهذا فى حالة ذكر اسم هذا العالم للمرة الأولى ، فإذا ورد اسمه فى السياق بعد ذلك يكتفى بكتابة الاسم بالعربية .

وعندما يرى الكاتب أنه يضع ترجمة عربية لمصطلح أجنبى لم يستقر الرأى على وضع ترجمة محددة له ففى هذه الحالة يضع رقما صغيرا فوق الكلمة العربية ويضع المصطلح بلغة أجنبية فى الهامش هذا فى المرة الأولى لذكر المصطلح .

فإذا عاد الكاتب إلى ذكره مرة ثانية فيكتفى بالترجمة العربية الواردة فى السياق

١١ - الإشارة إلى المراجع فى سياق النص تكون بذكر اسم المؤلف وسنة النشر بين قوسين فى الموضع المناسب . ويكون ترتيب المراجع فى القائمة الواردة فى نهاية المقال حسب الترتيب الأبجدى لأسماء المؤلفين .

ويفرق فى قائمة المراجع بين العربى منها والأجنبى وبالتالى توضع قائمتان (إذا لزم الأمر) الأولى هى قائمة المراجع العربية ، والثانية تشمل قائمة المراجع الأجنبية .

١٢ - لا تنشر المجلة مواد سبق نشرها باللغة العربية فى مجلة أو كتاب فى أى مكان فى الوطن العربى .

١٣ - لا تنشر المجلة مواد مستمدة مباشرة من رسائل الماجستير والدكتوراه

رجـــاء

ترجو إدارة المجلة السادة الكتاب المتعاملين معها بكتابة اسمائهم ثلاثية وعناوين محلات إقامتهم طبقا للبيانات المدونة ببطاقتهم حفاظاً على حقوقهم المالية عند صرف مكافأتهم

● تنويه

ترجو ادارة المجلة الاقلال من الجداول كما هو مذكور فى التعليمات وإلا سنضطر آسفين لعدم نشر الابحاث

علم النفس

الاسعار فى البلاد العربية والاجنبية

الكويت دينار واحد ، الخليج العربى ٧ ريال قطرياً ، البحرين ٧٥٠ فلس ، سوريا ٢٨ ليرة ، لبنان ١٠٠٠ ليرة ، الاردن ٧٥٠ فلس ، السعودية ١٢ ريال ، السودان ٤٧٠ قرش ، تونس ١٥٠٠ مليم ، الجزائر ٢٨ دينار ، المغرب ٢٥ درهم ، الجمهورية اليمنية ٢٠ ريال ، ليبيا ١,٦٠٠ دينار ، الدوحة ١٦ ريال ، الامارات ٧ درهم ، غزة القدس ١٠٠ سنت ، سلطنة عمان ٧٥٠ بيزة . لندن ٢٠٠ بنس ، نيويورك ٥٠٠ سنت .

الاشتراكات

* من الداخل

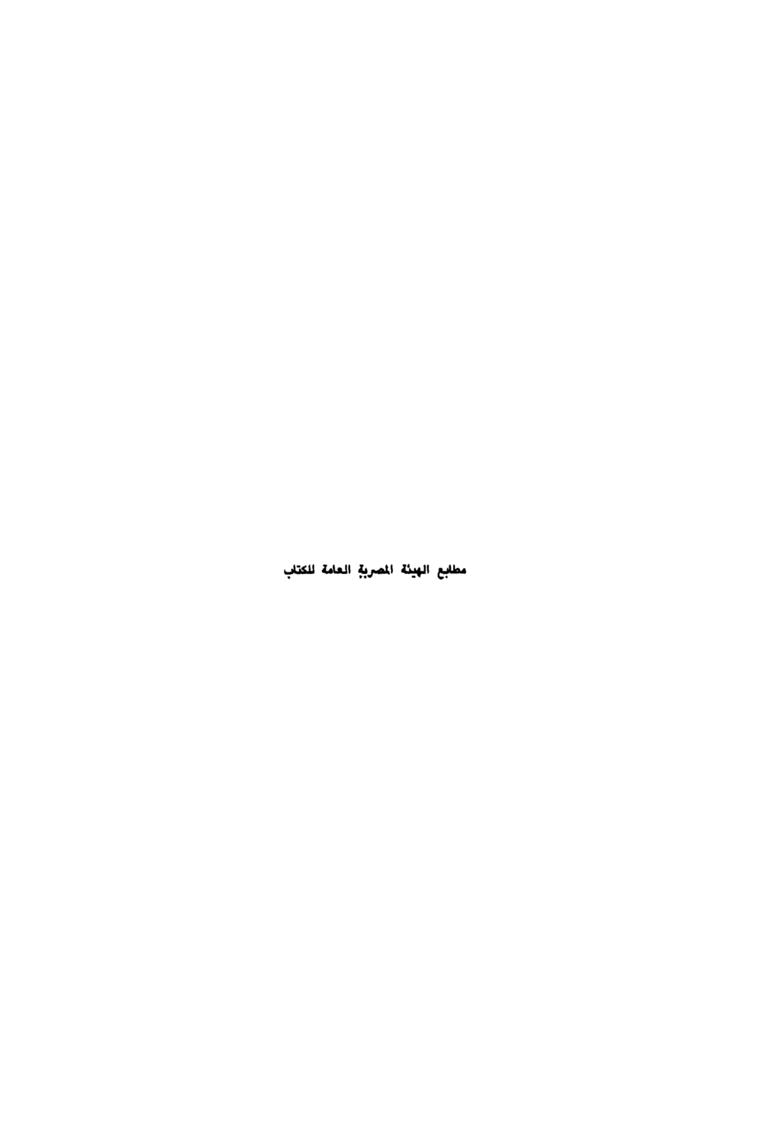
عن سنة (٤ أعداد) أربعة جنيهات ، ومصاريف البريد ٤٠ قرش وترسل الاشتراكات بحوالة بريدية أو شيك باسم الهيئة المصرية العامة للكتاب

* من الخارج

عن سنة (٤ أعداد) ٩,٤ دولار للأفراد ، ١٨,٨ دولارا للهيئات مضافا إليها مصاريف البريد ، البلاد العربية ٤ دولار وأمريكا وأوروبا ١٢ دولارا

* المراسلات

مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب كورنيش النيل رملة بولاق القاهرة تليفون ٧٧٥٣٧١ ، ٧٧٥٠٠٠
الهيئة المصرية العامة للكتاب



مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس

الثمن ١٠٠ قرش

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب